



**VESTNIK  
ZA TUJE JEZIKE**

**Journal for Foreign Languages**

**Letnik: XIII Številka: 1**

*In memoriam  
Gregor Perko*

**ISSN: 1855-8453**

**Ljubljana, 2021**

# Vestnik za tuje jezike/Journal for Foreign Languages XIII/1

ISSN : 1855-8453

**Založila/Published by:** Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani/Ljubljana University Press, Faculty of Arts

**Za založbo/For the publisher:** Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete/the Dean of the Faculty of Arts

**Glavna in odgovorna urednica/Editor-in-Chief:** Meta Lah

## Člani uredniškega odbora/Editorial Board:

Anikó Ádám, Pázmány Péter Catholic University, Piliscsaba, Madžarska

Tatjana Balažič Bulc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Jana Bírová, Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovaška

Aleksandra Derganc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Ivana Franič, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvaška

Kristina Gregorčič, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Niko Hudelja, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Gašper Ilc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Svetlana Jakimovska, Univerzitet Goce Delčev, Štip, Severna Makedonija

Marija Javor Briški, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Saša Jazbec, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Ana S. Jovanović, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, Srbija

†Gregor Perko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Andreja Retelj, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Stefan Schneider, Karl-Franzens-Universität Graz, Avstrija

Sanda Lucija Udier, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvaška

Primož Vitez, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Ana Zwitter Vitez, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

**Tehnično urejanje in prelom/Graphic design and type setting:** Aleš Cimprič

**Tisk/Printed by:** Birografika BORI, d. o. o.

**Naklada/Number of copies printed:** Tisk na zahtevo/Print on demand

**Cena/Price :** 17 €

## Naslov uredništva/Address

Vestnik za tuje jezike

Oddelek za romanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija

**E-pošta/E-mail:** meta.lah@ff.uni-lj.si

**Tel./Phone:** + 386 1 241 14 04

**Faks/Fax:** +386 1 425 93 37

**Spletni naslov/Web page:** <http://revije.ff.uni-lj.si/Vestnik>

**Elektronska izdaja/E-edition:** ISSN 2350-4269

Revija je naslednica *Vestnika Društva za tuje jezike in književnosti*, ki je izhajal med letoma 1962 in 2006.

Natis letnika sta omogočila:

Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije

Oddelek za romanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca. / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.



## KAZALO

Uvodnik .....	7
<i>Katarina Marinčič</i> : GREGORJU V SPOMIN.....	11
<i>Metka Šorli</i> : EN GUISE DE BIBLIOGRAPHIE .....	13
<i>Karolina Hnilcová</i> : LA LANGUE ENTRE ÉCRIT ET ORAL : L'EXEMPLE DE LA CHRONIQUE DE RADIO « POP & CO » .....	17
<i>Primož Vitez</i> : LE DISCOURS MÉDIATIQUE PARLÉ ET LA NORME EN FRANÇAIS : UNE QUESTION D'ACCENT .....	35
<i>Adriana Mezeg</i> : L'APPOSITION EN FRANÇAIS ET EN SLOVÈNE : DE LA THÉORIE À L'USAGE .....	51
<i>Mojca Schlamberger Brezar</i> : PRODUCTIVITÉ DES PRÉFIXES ÉTRANGERS DANS LES COMPOSITIONS NOMINALES ET ADJECTIVALES EN SLOVÈNE.....	67
<i>Ana Zwitter Vitez</i> : L'EXPRESSION DE L'OPINION : ANALYSE TEXTUELLE, SYNTAXIQUE ET LEXICALE DE RÉACTIONS À UN ÉVÉNEMENT POLITIQUE.....	91
<i>Mateja Cerovšek</i> : L'IMITATION DE LA CONVERSATION EN TANT QUE STRATÉGIE DE CONNIVENCE DANS LE DISCOURS JOURNALISTIQUE SPORTIF.....	109
<i>Mirjam Premrl Podobnik</i> : GLI USI DELL'ARTICOLO E DEL PRO-AGGETTIVO IN ALCUNI TIPI DI SINTAGMI NOMINALI ITALIANI A CONFRONTO CON LO SLOVENO ...	127
<i>Kaja Katarina Brecej</i> : UNO SGUARDO AD ALCUNI ANGLICISMI NELLA LINGUA ITALIANA DURANTE IL PERIODO COVID-19 .....	147
<i>Jonace Manyasa</i> : WHEN LANGUAGE TRANSFER IS NEGATIVE: ANALYSIS OF MORPHO-SYNTACTIC INTERFERENCE ERRORS BY LEARNERS OF FRENCH IN TANZANIAN HIGHER LEARNING INSTITUTIONS.....	165
<i>Eldar Veremchuk</i> : PROFILING OF THE ETHICAL CONCEPTS GOOD / EVIL AND JUSTICE FROM THE ETYMOLOGICAL PERSPECTIVE.....	191
<i>Urška Valenčič Arh</i> : „HIER KOMMEN IHRE GRAUEN ZELLEN IN FAHRT“ – PHRASEME IN DER ANZEIGENWERBUNG.....	207
<i>Jasmina Markič</i> : SOBRE LAS PERÍFRASIS VERBALES DE GERUNDIO EN LA RAMBLA PARALELA DE FERNANDO VALLEJO.....	227

<i>Oliver Currie: "PRÉSENTER AUX LECTEURS FRANÇAIS LA LITTÉRATURE ORALE TELLE QU'ELLE SORTAIT DE LA BOUCHE DES PAYSANS": FOLKLORE COLLECTION AND THE STATUS OF REGIONAL LANGUAGES IN 19th CENTURY FRANCE</i> .....	243
<i>Jean Léo Léonard, Ksenija Djordjevic Léonard: UN REGARD SOCIOLINGUISTIQUE SUR LE RESIANO</i> .....	261
<i>Sikiru Adeyemi Ogundokun: FUNCTIONS OF LITERATURE: A NEW READING OF SIX FRANCOPHONE AFRICAN NOVELS</i> .....	281
<i>Urh Ferlež: QUELQUES REMARQUES SUR LA VIE ET L'ŒUVRE DE JEAN VODAINÉ, POUR HONORER LE CENTENAIRE DE SA NAISSANCE</i> .....	297
<i>Irena Prosenec: LA RICEZIONE DELLE OPERE DI GIORGIO BASSANI IN SLOVENIA</i> .....	309
<i>Branka Kalenić Ramšak: BORGES V CERVANTESOVEM OGLEDALU</i> .....	317
<i>Gemma Santiago Alonso: EL VIAJE EN BUSCA DE SU IDENTIDAD FEMENINA EN HISTORIA DE JAVA DE ELISABETH MULDER Y «SI ESTO ES LA VIDA, YO SOY CAPERUCITA ROJA» DE LUISA VALENZUELA</i> .....	333
<i>Ignac Fock: DE GRENADE À JÉRUSALEM : LÉON L'AFRICAIN ET LA LÉGENDE DE L'OISEAU AMPHIBIE DANS LE DRAME TOUS DES OISEAUX DE WAJDI MOUAWAD</i> .....	349
<i>Florence Gacoin-Marks: TRADUCTION DES CONNOTATIONS AUTONYMIQUES DANS TROIS ROMANS DE MICHEL HOUELLEBECQ</i> .....	365
<i>Janez Skela, Lara Burazer: THE ARCHITECTURE OF ELT COURSEBOOKS: THE INTERNAL ORGANIZATION OF COURSEBOOK UNITS</i> .....	383
<i>Anna Martinović, Irena Burić: L2 MOTIVATION: THE RELATIONSHIP BETWEEN PAST ATTRIBUTIONS, THE L2MSS, AND INTENDED EFFORT</i> .....	409
<i>Sanda Lucija Udier: PRAGMATIC CHARACTERISTICS OF INDEFINITE PRONOUNS IN CROATIAN AS A SECOND LANGUAGE</i> .....	427
<i>Violeta Jurkovič: MOŽNOST VPLIVANJA PRILOŽNOSTNEGA UČENJA ANGLEŠČINE PREKO SPREMLJANJA MEDICINSKE TELEVIZIJSKE SERIJE NA RAZVOJ JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI V MEDICINSKI POMORSKI ANGLEŠČINI – KORPUSNI PRISTOP</i> .....	445
<i>Jacqueline Oven: UN SON VOUS MANQUE ET TOUT EST DÉPEUPLÉ : LES DÉFIS DE LA COMPRÉHENSION ORALE ET DE LA TRANSCRIPTION DE DOCUMENTS ORAUX</i> .....	467
<i>Mojca Leskovec: DIE EINSTELLUNG DER DAF-LEHRENDEN ZUR GRAMMATIK IM DAF-UNTERRICHT AM BEISPIEL SLOWENISCHER ABITURPRÜFENDER</i> .....	481
<i>Andreja Retelj: FRÜHE MEHRSPRACHIGKEIT IN SLOWENIEN – EINSTELLUNGEN DER ELTERN GEGENÜBER DEM FREMDSPRACHENLERNEN IM VORSCHULALTER</i> .....	501
<i>Jana Kenda: IL MODELLO VALENZIALE: UNA RISORSA DIDATTICA PER L'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DI ITALIANO L2</i> .....	519



<i>Marjana Šifrar Kalan: EL LÉXICO DISPONIBLE DE LAS "ACCIONES COTIDIANAS" EN ESTUDIANTES DE ELE .....</i>	537
<i>Marija Uršula Geršak, Maja Šabec: SODELOVALNO UČENJE PRI POUKU PREVAJANJA NA PRIMERU ANTOLOGIJE PARAGVAJSKIH PRAVLJIC.....</i>	553

### **Nekrolog**

<i>Darja Mertelj: NEKROLOG ZA VESNO DEŽELJIN /NECROLOGIO PER VESNA DEŽELJIN.....</i>	573
--	-----

### **Recenzije**

<i>Agata Šega: SINTEZE DE LIMBA ROMÂNĂ / SYNTHESIS OF THE ROMANIAN LANGUAGE.....</i>	577
<i>Mojca Leskovec: DAS LEBEN A1, A2: DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE: KURS- UND ÜBUNGSBUCH.....</i>	579
<i>Mojca Leskovec: PRIMA 1 IN 2: UČNO GRADIVO ZA ZAČETNO UČENJE NEMŠČINE ...</i>	583
<i>Mojca Leskovec: DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IM KINDESALTER .....</i>	587
<i>Andreja Trenc: AULA INTERNACIONAL PLUS 1 .....</i>	589
<i>Darja Mertelj: HRVATSKO-TALJANSKI RJEČNIK ŠKOLSKOG JEZIKA, 1. SVEZAK, PRIRUČNIK ZA STUDENTE I NASTAVNIKE TALJANSKOG JEZIKA.....</i>	593
<i>Anne-Cécile Lamy-Joswiak: FORMATION HYBRIDE EN LANGUES : ARTICULER PRÉSENTIEL ET DISTANCIEL .....</i>	597
<i>Meta Lah: VLASTITI IDENTITET U TUĐIM OČIMA .....</i>	599





Drage bralke, spoštovani bralci,

letošnja številka Vestnika za tuje jezike je posvečena pokojnemu kolegu Gregorju Perku. Prejeli smo zares veliko število člankov, saj se mnogo kolegov želi pokloniti njegovemu spominu.

V prvem delu revije objavljamo članke s področja jezikoslovja. Prvi je prispevek **Karoline Hnilicove**, ki se posveča razliki med pisno in govorjeno francoščino, kot jo je ugotavljala na podlagi radijske kronike Pop & co. Na govorjeno francoščino se osredotoča tudi **Primož Vitez**, ki preučuje naglas v medijskem govoru. **Adriana Mezeg** piše o apoziciji v francoščini in slovenščini. **Mojca Schlamberger Brezar** analizira tvornost tujih predpon v samostalniških in pridevniških zloženkah v slovenščini. **Ana Zwitter Vitez** pa se loteva aktualne teme, analize komentarjev na omrežju Twitter, zapisanih ob incidentu – klofuti, ki jo je prejel predsednik Macron. Na področje jezika v športu posega **Mateja Cerovšek**, ki obravnava konverzacionalizacijo kot diskurzivno strategijo v francoskem novinarskem diskurzu. Člankom v francoščini sledita dva prispevka v italijanščini: **Mirjam Premrl Podobnik** obravnava rabo člena in za-pridevnika v nekaterih vrstah italijanskih samostalniških sintagem, ki jih primerja s slovenščino, **Kaja Katarina Brecelj** pa piše o aktualni temi, anglicizmih v italijanščini v obdobju trenutne pandemije. Sledi prispevek, v katerem **Jonace Manyasa** obravnava negativni jezikovni transfer in analizira morfo-sintaktične napake, ki jih pri učenju angleščine delajo tanzanijski študentje. Ukrajinski kolega **Eldar Veremchuk** z etimološke perspektive analizira etična koncepta dobro in zlo. **Urška Valenčič Arh** v nemščini piše o frazemih v oglaševanju, **Jasmina Markič** pa v španščini o glagolskih perifrazah z gerundijem v romanu Fernanda Valleja *La rambla paralela*. Zadnja dva prispevka posegata na področje regionalnih jezikov in narečij: **Oliver Currie** se posveča zbiranju slovstvene folklore in statusu regionalnih jezikov v Franciji v 19. stoletju, **Ksenija** in **Léo Léonard** pa sociolingvistični opredelitvi rezijanskega narečja.

Del revije, namenjen člankom s področja književnosti, začenjamo s prispevkom o reinterpretaciji šestih frankofonskih afriških romanov, katerega avtor je **Sikiru Adeyemi Ogundokun**. Malo znanemu pesniku, tipografu, slikarju, tiskarju in založniku Jeanu Vodainu se ob stoletnici rojstva posveča **Urh Ferlež**. **Irena Prosenec** piše o recepciji del Giorgia Bassanija v slovenskem prostoru, **Branka Kalenić Ramšak** obravnava literarne povezave med – sicer časovno in prostorsko oddaljenima – Cervantesom in Borgesom.

**Gemma Santiago Alonso** razmišlja o ženski identiteti v dveh delih, *Historia de Java* španske pisateljice Elisabeth Mulder in kratki zgodbi *Si esto es la vida, yo soy Capercuta Roja* argentinske pisateljice Luise Valenzuele. **Ignac Fock** je svoj prispevek namenil obravnavi drame *Vsi ptice* sodobnega libanonsko-kanadskega avtorja Wajdija Mouawada. Zadnji prispevek tega razdelka pa posega tudi na prevodoslovno področje; **Florence Gacoïn Marks** v svojem prispevku raziskuje obravnavo t. i. avtonimnih elementov v slovenskih prevodih treh romanov M. Houellebecqa, kot so jih izoblikovali trije različni slovenski prevajalci.

Tretji del revije je namenjen prispevkom s področja didaktike tujih jezikov. **Janez Skela in Lara Burazer** se na primeru učbenikov angleščine posvečata notranji organiziranosti učbeniških enot. **Anna Martinović** in **Irena Burić** posegata tudi na področje psihologije, saj analizirata različne dejavnike vpliva na motivacijo za učenje tujega jezika. **Sanda Lucija Udier** piše o hrvaščini kot tujem jeziku in analizira pragmatične značilnosti nedoločnih zaimkov. **Violeta Jurkovič** se osredotoča na razvoj jezikovne zmožnosti v medicinski pomorski angleščini in analizira priložnostno učenje angleščine preko spremljanja medicinske televizijske serije. **Jacqueline Oven** namenja svoj prispevek izzivom slušnega razumevanja in transkripcije slušnih besedil v francoščini. V nemščini sta napisana članka **Mojce Leskovec** in **Andreje Retelj**. Prva piše o odnosu zunanjih ocenjevalk in ocenjevalcev, učiteljev in učiteljic nemščine, do slovnice pri pouku tujega jezika, druga pa o zgodnji večjezičnosti v Sloveniji, stališčih staršev do učenja tujih jezikov v predšolskem obdobju. **Jana Kenda** v svojem prispevku predstavlja valenčni model kot didaktično sredstvo za poučevanje in učenje italijanščine kot tujega jezika. Na špansko govorno področje umeščamo zadnja dva prispevka tega razdelka; **Marjana Šifrar Kalan** namenja svoj članek leksikalni razpoložljivosti v semantični kategoriji »vsakodnevne dejavnosti«, kot jo je opazovala pri učencih španščine, **Uršula Geršak** in **Maja Šabec** pa predstavljata izkušnjo sodelovalnega učenja pri pouku prevajanja na primeru antologije paragvajskih pravljic.

Zadnji del revije je, kot običajno, namenjen recenzijam. **Agata Šega** predstavlja delo *Sinteze de limba română / Synthesis of the Romanian Language*. **Mojca Leskovec** poroča o učbenikih *das Leben 1, A2, Prima 1 in 2* in univerzitetnem učbeniku *Deutsch als Fremdsprache im Kindesalter*. **Andreja Trenc** piše o učbeniku *Aula Internacional plus 1*. **Darja Mertelj** poroča o slovarju *Hrvatsko-taljanski rječnik školskog jezika*. **Anne-Cécile Lamy-Joswiak** je prebrala v trenutnih razmerah zelo aktualno delo *Formation hybride en langues: articuler présentiel et distanciel*. V zadnji recenziji **Meta Lah** pišem o monografiji *Dubravke Dubravec Labaš Vlastiti identitet u tuđim očima*.

**Darja Mertelj** se v svojem zapisu spominja prežgodaj umrle hrvaške kolegice Vesne Deželjin.

Življenju in delu Gregorja Perka, sta namenjena prispevka **Katarine Marinčič** in **Metke Šorli** v uvodnem delu revije. Naj v uvodniku spomnim le na vlogo, ki jo je odigral pri Vestniku za tuje jezike. Ko je bilo leta 2006 razpuščeno Društvo za tuje jezike in

književnosti Slovenije, prejšnji izdajatelj revije, je hkrati usahnil tudi Vestnik. Z Gregorjem sva se odločila, da ga obudiva, saj se nama je zdelo, da podobno revijo v slovenskem prostoru potrebujemo. Po mnogih administrativnih ovirah sva leta 2009 uspela izdati prvo številko; ker denarja skoraj nisva imela, je revijo Gregor oblikoval sam. Izbrala sva najcenejšo naslovnico; belo s črno obrobo – in kasneje poslušala pripombe, da je revija podobna osmrtnici. V kasnejših letih mi je bil Gregor na uredniški poti najtesnejši sodelavec in največja opora, bil je vedno na voljo za vprašanja, poslušal je pritožbe, razreševal dvome. Na njegovo mnenje sem se kot urednica vedno lahko zanesla. Vsi v uredniškem odboru ga neizmerno pogrešamo. So praznine, ki ne morejo biti zapolnjene – z Gregorjevim odhodom je nastala ena takih.

Meta Lah  
Glavna in odgovorna urednica



**Katarina Marinčič**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
Slovenija  
katarina.marincic@ff.uni-lj.si

UDK 929Perko G.

DOI: 10.4312/vestnik.13.11-12



## GREGORJU V SPOMIN

*Nenadomestljiva izguba.* Tako velikokrat rečemo ob smrtih, a ob Gregorjevi se zdi, da imata besedi globlji pomen. Njegova nenadomestljivost je za ljubljanske romaniste skrajno otipljiva: pogrešamo njegovo znanje in njegovo delo. Pogrešamo pa tudi manj konkretne stvari: značilni obris na hodniku; Gregorjev smisel za humor; občutek za skupnost, ki ga je izžareval.

Ko je hudo zbolel, smo sklicali krizni sestanek s študenti. Zagotovila, da bomo kljub odsotnosti profesorja Perka poskrbeli zanje, so sprejeli z vljudno skepso. Povsem očitno so bili mnenja, da jih nihče ne bo naučil toliko kot on – seveda so imeli prav. Obenem je bilo jasno videti, da jih njegova bolezen skrbi, ker ga imajo radi. Gregor je bil s svojim sijajnim, predanim pedagoškim delom dokaz, da dober profesor ni nujno strog. S prirojeno rahločutnostjo se je znal prilagoditi tako najboljšim kot tistim malo šibkejšim. Študentom je pomagal, zanje iskal poenostavitve in bližnjice. Poenostavljal je za druge, zase nikoli. V francoščini se je izpopolnjeval, ko bi že zdavnaj lahko počival na lovorikah. A je pač vedel, da zares dobre bližnjice najde le tisti, ki ima podroben pregled nad prostranstvom živega jezika. Ni bil lažno skromen – le zakaj bi bil? Bil je karizmatičen, vendar brez nastopaštva. Učil je velikodušno, ker se je zavedal svojega ogromnega znanja.

Enako trdno kot študentje smo se nanj zanašali učiteljski kolegi. Ukvarjal se je z bolonjsko prenovo, bil je predstojnik oddelka, nato prodekan. Organiziral je planinske izlete. Znal je z računalnikom. Če si ga vprašal, koliko kreditnih točk ima ta ali oni predmet v bolonjskih programih romanistike, si skoraj zagotovo dobil odgovor. Ne zato, ker bi bil po duši birokrat. Kvečjemu nasprotno: bil je tako zelo nebirokratski, da se je birokratskih opravil loteval premočrtno, brez slepilnih manevrov. In iz občutka dolžnosti, iz zavesti, da se jih nekdo pač mora.

Večina ljudi, ki smo ga poznali, se ga bo najbrž spominjala po šalah, po neusahljivi *verve comique*. Sama ob spominu na Gregorjeve vice vedno znova pomislim na besede, ki jih je v nekem intervjuju izrekel Gregorju tako ljubi Louis Ferdinand Céline. Smešne zgodbe – kot nasploh zgodbe – niso zastoj. Cena zanje je človeška izkušnja, ki vključuje trpljenje. *Il faut payer. Et pas payer au simili, payer vraiment. Et pour l'histoire comique aussi d'ailleurs, faut payer, n'est-ce pas.*

Včasih se mi zdi, da se je Gregor šalil iz obzirnosti, da je pripovedoval vice, ker ni hotel nikogar obremenjevati s svojimi stiskami. A še bolj kot to, da je bil njegov smeh najbrž kdaj (zagotovo pa ne zmeraj!) tudi *la politesse du désespoir*, mi ostaja v spominu temeljna prijaznost njegovega humorja. Njegovi dovtipi niso bili nikoli zlobni, zagrenjeni ali žaljivi, blag in diskreten je bil celo v samoironiji.

V dragocenem spominu pa bom ohranila tudi nekaj kratkih, naključnih pogovorov, v katerih se mi je kolega, ki sem ga cenila kot jezikoslovca, nenadoma razkril kot poznavalec in strasten bralec vrhunske literature. Književnosti ni nikoli poučeval, čeprav je bil po vzorednem študiju komparativist. Najbrž je to škoda, a morda je po svoje prav. Velikansko jezikovno znanje, ki ga je tako nesebično delil, mu je prineslo tudi radosti, ki so bile samo njegove.



**Metka Šorli**

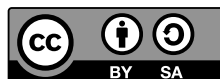
Faculté des lettres, Université de Ljubljana

Slovénie

metka.sorli@ff.uni-lj.si

UDK 929Perko G.:012

DOI: 10.4312/vestnik.13.13-15



## EN GUISE DE BIBLIOGRAPHIE

### HOMMAGE À GREGOR PERKO, LINGUISTE ET CHER COLLÈGUE

En tant que bibliothécaire, j'étais censée établir la bibliographie de notre cher collègue. Néanmoins, cette mission est déjà accomplie ; les notices bibliographiques ayant été enregistrées dans le système informatique slovène SICRIS au fur et à mesure de la parution de ses ouvrages, sa bibliographie est entièrement accessible en ligne<sup>1</sup>.

En l'occurrence, j'ai décidé de souligner certains faits perceptibles dans les paratextes des publications de Gregor - titres, en-têtes, remerciements - qui sont révélateurs de sa personnalité. Je me limiterai à quelques traits de caractère que je tenterai de mettre en lumière à l'aide d'exemples tirés de ses travaux. En même temps, je ne pourrai pas m'empêcher d'évoquer les passages de Gregor à la bibliothèque qui, à leur manière, compléteront cette illustration.

#### 1 ESPRIT ET SENS DE L'HUMOUR

Il est significatif que Gregor, en jeune chercheur, ait choisi l'anecdote suivante comme en-tête de sa thèse de doctorat :

*« Émile Littré avait l'habitude de travailler de longues heures dans son cabinet, où personne n'osait le déranger. Mais un jour, son épouse, qui avait une affaire urgente à discuter avec lui, monta quand même au cabinet de M. Littré pour lui parler. Elle ouvrit la porte, entra – et trouva son mari au lit avec la bonne !*

*– Monsieur, je suis surprise ! s'écria la brave dame, bouche bée.*

*– Non, Madame, lui répondit le grand lexicographe, sans pourtant tourner la tête, – c'est moi qui suis surpris ; vous, vous êtes étonnée ! (69) »<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> [https://bib.cobiss.net/bibliographies/si/webBiblio/bib201\\_20211030\\_185632\\_19060.html](https://bib.cobiss.net/bibliographies/si/webBiblio/bib201_20211030_185632_19060.html)

<sup>2</sup> Les numéros indiqués entre parenthèses se réfèrent aux unités de la bibliographie de Gregor Perko accessible en ligne.

Empreints d'humour, certains titres de ses publications témoignent, eux aussi, à quel point il appréciait les tournures d'esprit. En voici quelques exemples :

*Lorsque (se) voir ne voit plus (3) ; Les je gigognes du roman célinien (8) ; Les expressions idiomatiques : un mal nécessaire ? (17) ; Deux contes d'une seule cité (24) ; Toto entre langue et stéréotypes (27) ; Un titre ne doit pas être comme un menu --- (34).*

Nous, ses collègues, n'oublierons pas sa verve brillante, ainsi que ses jeux de mots et son regard espiègle qui nous mettaient de bonne humeur.

## 2 PASSION POUR LES BELLES-LETTRES

Par vocation et formation, il était linguiste et littéraire. Avant de soutenir sa thèse de doctorat en lexicologie (69), il avait rédigé deux mémoires sur Céline (71 et 72) grâce auxquels il a obtenu sa licence bidisciplinaire : en littérature comparée et en langue et littérature françaises. Par la suite, il s'est consacré à la recherche en linguistique sans pouvoir tout à fait résister à des escapades dans l'univers des belles-lettres. Déjà, ses analyses de traductions littéraires étaient, en quelque sorte, à cheval sur les deux disciplines.

Je me souviens souvent de sa silhouette penchée au-dessus des livres rangés sur une petite table de la bibliothèque et de ses commentaires concernant des ouvrages qui lui tenaient particulièrement à cœur. En bon connaisseur, il me suggérait des titres à acquérir pour nos fonds.

## 3 BIENVEILLANCE ET CONFRATERNITÉ

Ma coopération professionnelle avec Gregor a connu son apogée en 2011 quand il était rédacteur en chef du numéro 51 de la revue scientifique *Linguistica* portant sur la morphologie (87). Je devais rédiger l'index thématique bilingue des articles parus dans les dix volumes précédents. Il m'est arrivé plusieurs fois de le consulter pour éclaircir certains doutes à propos des termes français. Sa disponibilité m'a sans aucun doute facilité la tâche.

Apprécié et aimé de ses collègues, il l'était également des étudiant·es qui ont su reconnaître en lui ses qualités de bon professeur. Nombreuses sont celles et ceux qui l'ont choisi pour diriger leur mémoire. Je suis très émue à chaque fois que je lis des mots de gratitude dans l'en-tête de leurs travaux de recherche après son départ tragique « au bout de la nuit ». Ainsi, pour conclure mon hommage à notre cher Gregor, je vais traduire en français les remerciements de deux anciennes étudiantes qui en disent long :

*« Je ne devrais surtout pas oublier de mentionner le professeur Perko qui a tous les mérites quant au choix de mes études. À l'occasion des journées portes ouvertes de la Faculté des lettres, il a su nous transmettre sa passion pour le français à tel point qu'il a dissipé tous mes doutes de lycéenne en proie à de nombreuses incertitudes. »*

*« Je tiens à remercier le professeur Gregor Perko pour le savoir transmis tout au long de mes études et l'inspiration pour la poursuite de ma carrière académique. »*

## POVZETEK

Glede na to, da je bibliografija Gregorja Perka dostopna preko internetne povezave na SICRIS-ov izpis, se je avtorica članka raje odločila izpostaviti nekatere značajske poteze kolega, razvidne iz parateksta njegovih del: duhovitost oz. smisel za humor, strast do leposlovja ter dobrohotnost in kolegialnost. Spomnila se je tudi njunega strokovnega sodelovanja ter tako še dodatno osvetlila njegovo osebnost. Sestavek je zaključila z zahvalama, ki sta ju profesorju napisali bivši študentki francoščine.

## ABSTRACT

Given that Gregor Perko's bibliography is available at a link to SICRIS, the author of this article preferred to highlight some of the character traits of her colleague, which are evident from the paratext of his works: a sense of humour, passion for fiction, and benevolence and collegiality. The author also recalled her professional collaboration with her colleague, thus shedding further light on his personality. She concluded her contribution with two notes of appreciation written to professor Perko by two former students of French.

## RÉSUMÉ

La bibliographie de Gregor Perko étant entièrement accessible en ligne, l'auteure de l'article a préféré mettre en lumière certains traits de caractère de son collègue, perceptibles dans les paratextes de ses travaux : esprit et sens de l'humour, passion pour les belles-lettres, bienveillance et confraternité. Pour compléter cette illustration, elle a évoqué quelques moments de leur coopération professionnelle et conclu ses réminiscences avec les mots de gratitude exprimés à l'égard du professeur par deux anciennes étudiantes de français.



**Karolina Hnilicová**

Doctorante

Université Masaryk, Brno

République tchèque

karol.hnilicova@gmail.com

UDK 811.133.1'42:075.1

DOI: 10.4312/vestnik.13.17-33



## LA LANGUE ENTRE ÉCRIT ET ORAL : L'EXEMPLE DE LA CHRONIQUE DE RADIO « POP & CO »

### 1 INTRODUCTION

La forme orale et la forme écrite d'une langue sont traditionnellement opposées sur plusieurs plans. Une des différences les plus évidentes porte sur le niveau du moyen de communication. Sur ce niveau nous distinguons les procédés de la réalisation du message oral et écrit qui s'identifient avec un résultat sonore et graphique. Cependant, c'est le niveau du mode de communication avec les pôles de *proximité* et *distance* qui conduit à saisir les propriétés spécifiques des messages oraux et écrits (Riegel, Pellat, Rioul 2014 : 53).

La communication de proximité s'accorde surtout avec la conversation orale. Ses propriétés dépendent de la situation spatio-temporelle, de spontanéité, d'immédiateté et d'accès des interlocuteurs aux connaissances et référents communs. À la différence de la conversation orale spontanée, la communication à distance se fait hors situation et s'identifie avec la communication écrite. Dans ce cas-là, la communication donne assez de temps aux participants pour élaborer leurs messages, pour « construire mentalement [leurs] énonciations avant de [les] coucher sur le papier » (Sauvageot 1962 : 28). De plus, il est possible de revenir aux parties spécifiques, de les changer, corriger, compléter ou éliminer. Ces tâches ne sont pas possibles dans la communication orale spontanée sauf une reprise ou même une rupture de construction.

Néanmoins, il faut se rendre compte que l'écrit élaboré et l'oral spontané correspondent tous deux à des représentations prototypiques de la langue. Ils constituent deux pôles extrêmes de la gamme de production de langue mais il ne s'agit pas des seuls cas. Nous pouvons observer également des cas intermédiaires où des messages oraux et écrits se rapprochent mutuellement ou même fusionnent. Il s'agit par exemple des « prises de paroles à la télévision [qui] exploitent des formes très convenues d'oral élaboré, » ainsi que des « échanges par courrier électronique [qui] sont en train de développer quantité d'écrits spontanés » (Blanche-Benveniste 2000 : 10), ou de « la lecture à haute voix d'un texte écrit en utilisant le code phonique » (Riegel, Pellat, Rioul 2014 : 55). De bons

exemples d'association entre l'écrit et l'oral sont d'ailleurs constitués par des genres radiophoniques tels que la revue, le billet, la nouvelle ou la *chronique (de) radio*.

Qu'est-ce qu'une *chronique (de) radio* ? Ce type d'émission radiophonique peut être rangé parmi les genres radiophoniques qui prennent une forme textuelle ou sonore et qui sont caractérisés par le respect « des règles de composition spécifiques »<sup>1</sup>. Les chroniques constituent avant tout un genre journalistique libre et assez diversifié qui peut combiner en soi plusieurs procédés journalistiques en y ajoutant la touche personnelle d'un journaliste ou d'un *chroniqueur*. Les chroniques reposent surtout sur une façon particulière de raconter l'actualité. Grâce à cette coloration, la chronique est devenue un genre radiophonique bien diffusé.

Cependant, même si les chroniques sont relativement bien répandues en tant qu'émissions dans les radios francophones, il s'agit d'un genre qui n'est pas encore assez profondément étudié. De plus, le traitement partiel par les dictionnaires français ne constitue évidemment pas une image satisfaisante ou même généralement acceptée des *chroniques de radio*. Cela dit, ne serait-ce que les multiples définitions des genres discursifs posent des problèmes. En ce qui concerne les genres journalistiques, il est possible de dire qu'il n'y a pas « de consensus sur la manière dont devraient être conçus et définis les genres de la presse écrite ou audiovisuelle » (Simon et al. 2013 : 2). Par exemple, le dictionnaire *Larousse en ligne* définit la chronique comme « rubrique de presse écrite ou audiovisuelle consacrée à l'actualité dans un domaine particulier (chronique politique, théâtrale, sportive, judiciaire) »<sup>2</sup>. Cette définition ne s'accorde pas avec cette autre définition fournie par un autre dictionnaire en ligne, *L'Internaute* : « Article d'un journal qui est consacré aux actualités d'un domaine précis »<sup>3</sup>. La description la plus proche du phénomène en question serait celle du dictionnaire *CNRTL* (Centre national de ressources textuelles et lexicales) : « article de journal ou de revue, émission de radio ou de télévision, produits régulièrement et consacrés à des informations, des commentaires sur un sujet précis »<sup>4</sup>. De plus, il y toujours manque des informations importantes sur la nature à la fois écrite et orale des chroniques, sur leur durée ou sur leur forme de présentation plutôt libre et amalgamée. Ces désaccords et insuffisances peuvent être dus à l'apparition récente des chroniques radiophoniques. Quoique l'image générale des chroniques soit connue par le public, c'est un traitement plus détaillé du point de vue linguistique qui pourrait être sollicité afin d'éclaircir la problématique de ce genre.

La combinaison de langue orale et écrite n'est, cependant, pas une caractéristique réservée strictement aux chroniques radio. En général, les médias audiovisuels sont avant tout des médias oraux où l'information est transmise uniquement par le canal auditif (dans le cas des radios). Toutefois, le texte écrit reste une base pour la majorité des déclarations

1 Plus d'informations sur : <http://atelierswebradio.weebly.com/les-genres-et-formats-radiophoniques.html>

2 Voir : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/chronique/15835>

3 Voir : <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/chronique/>

4 Voir : <https://www.cnrtl.fr/definition/chronique>

à l'antenne, surtout en ce qui concerne la préparation qui précède la profération. « Une grande part de la pratique journalistique [...] passe en effet par la prise de connaissance des données de l'actualité. Si le canal oral est, là encore, sollicité [...], l'écrit est à la fois impliqué par la grande masse de données à lire et par l'activité de restitution et les divers procédés de transformation des énoncés [...] » (Fauré 2013 : 3-4). Par exemple, les courtes présentations de thèmes variés dans les chroniques sont toutes préparées sous forme textuelle auparavant. Le résultat en est une sorte de discours lu entendu à la radio à quoi s'ajoutent les interactions entre les présentateurs et des réactions spontanées. Néanmoins, « à l'antenne, ce qui sera présenté comme du 'fresh talk' a été soigneusement préparé juste avant dans les moindres détails », les réactions « spontanées » y comprises (Mondada, Oloff 2013 : 8). Il n'est ainsi pas surprenant que la classification des discours radiophoniques comme des médias exclusivement oraux ou écrits devienne difficile (Falk 2013 : 8). Est-ce qu'une étude linguistique nous aidera à mieux saisir le caractère spécifique des chroniques ?

En analysant les émissions des chroniques culturelles du point de vue linguistique, nous nous occupons également de l'étude des différences constituées par l'emploi des moyens spécifiques pour la langue française parlée et écrite. Après la présentation des différences générales entre la langue orale et écrite, nous identifierons leurs traits caractéristiques dans l'émission ou partie d'émission particulière qu'est la chronique radio. Notre objectif est de déterminer s'il est possible de saisir les chroniques comme un genre plutôt écrit ou oral. Nous illustrerons cette étude sur l'émission du programme *Pop & Co* de la station *France Inter*.

## 2 TRAITs CARACTÉRISTIQUES DE LA LANGUE ORALE ET ÉCRITE

Suivant les différences concernant leur production, l'écrit et l'oral se distinguent aussi par rapport à l'emploi de certains phénomènes linguistiques. Par exemple, la conversation orale « favorise l'économie des moyens linguistiques » et la simplification de la conjugaison française (Riegel, Pellat, Rioul 2014 : 54). Nous consignons ainsi le manque de certaines marques grammaticales en français parlé, mais aussi de la préférence de tiroirs verbaux comme l'imparfait, le futur périphrastique ou le présent du conditionnel (Sauvageot 1962 : 64). La présence d'éléments référentiels est caractéristique à l'oral. Grâce à leur relation à la situation spatio-temporelle (locuteur, lieu et temps) de l'énoncé, les déictiques sont capables de renvoyer aux référents d'une réalité extralinguistique particulière. Généralement, nous pouvons y ranger les pronoms personnels de première et deuxième personne, adverbess (*ici, maintenant*) et déterminants (Jungbluth, Da Milano 2015 : 5). Des gestes, mimiques et d'autres informations non verbales accompagnent aussi fréquemment la conversation orale.

De plus, l'expression orale se caractérise par sa nature changeante. L'usage d'une langue commune par toute la population et l'augmentation des échanges internationaux

stimulent encore plus l'évolution phonétique du français. Quelques traces de cette évolution peuvent être identifiés par exemple dans la disparition progressive de la *liaison* ou la « chute de l/- du pronom masculin de 3<sup>e</sup> personne devant consonne, » qui semble généralisée même dans les postes de radio en français (Sauvageot 1962 : 159).

Un autre trait spécifique de la langue parlée est qu'elle ne respecte pas strictement la norme grammaticale telle que nous l'utilisons à l'écrit. En conséquence, il est inévitable que des constructions fautives apparaissent à l'oral. Elles deviennent parfois si fréquentes qu'elles ne semblent plus agrammaticales. Il s'agit surtout de l'absence de la première partie de la négation *ne*, le remplacement de *nous* par *on*, « le non-accord en nombre de *c'est* ou « l'emploi de *qu'est-ce que*, dans l'interrogation indirecte » (Blanche-Benveniste 2000 : 37, 40).

L'expression écrite a, au contraire, un caractère plus structuré, fini et cohérente. C'est le résultat de la situation d'écriture, qui procure à l'auteur un temps illimité pour des changements éventuels. L'usage des références anaphoriques aide aussi à rendre le texte plus continu. L'anaphore, du point de vue linguistique, est une expression « qui consiste à renvoyer à un élément déjà présent dans le contexte » mais qui ne doit pas avoir la même forme (Grevisse, Goosse 2011 : 253). Elle sert ainsi comme un outil stylistique utilisé dans le texte afin d'éviter la répétition des mots. Nous pouvons distinguer plusieurs types d'anaphores mais elles apparaissent le plus fréquemment dans les textes sous forme d'anaphores lexicales, pronominales personnelles (il, elle, ils, elles, en, lui, elle) ou démonstratives (celui, celle, cela, ce, ça, ...).

Si, dans les textes, l'expression référentielle précède sa source de référence, nous parlons des cataphores. Leur fonctionnement correspond à celui des anaphores, mais le procédé d'identification est inverse. Par exemple dans la phrase *Je le dis toujours : tu es comme ta maman*, la cataphore « le » est introduite avant son référent – la phrase entière « tu es comme ta maman ».

Pour parler des caractéristiques linguistiques de l'écrit, nous observons la présence des phénomènes grammaticaux qui ne sont pas prononcés à l'oral. Il s'agit par exemple des marques utilisées afin de distinguer le genre, la personne ou le nombre. Ces marques peuvent excéder « les besoins de la simple communication » et être considérés comme redondants (Pelchat 1983 : 79). Cependant, la redondance ne concerne pas seulement les marques morphologiques. « En termes généraux, le concept réfère à tout ce qui est dit ou écrit en trop par rapport à ce qui est strictement nécessaire pour la compréhension » (Pelchat 1983 : 78).

Les textes dénués de redondance sont composés d'un « minimum de mots pour un maximum d'effet sur le lecteur », par exemple les télégrammes ou des titres journalistiques (Feller 1969 : 7). Néanmoins, même si son usage rend les textes « deux fois plus longs qu'ils pourraient l'être », la redondance est indispensable pour se faire comprendre (Pelchat 1983 : 78). Son absence peut arriver à détourner le message « de son sens premier. C'est un des aspects les plus délicats du dialogue, où l'on risque non plus de relier, mais de séparer [...] » (Feller 1969 : 9).



En ce qui concerne la désignation du temps et du lieu dans la communication écrite, il est nécessaire de les mentionner explicitement à l'aide d'indicateurs comme les adverbes ou le temps des verbes. Certains d'entre eux sont réservés à l'usage écrit, par exemple l'imparfait du subjonctif ou les temps composés correspondants. Le passé simple, un temps purement littéraire et presque disparu de l'usage parlé, est toujours utilisé dans des récits radiophoniques ou dans la narration soutenue (Blanche-Benveniste 2000 : 52).

## 2.1 Syntaxe

« [L]es Français changent de grammaire quand ils écrivent et quand ils parlent » et les différences sont visibles aussi dans la composition syntaxique (Allaire 1975 : 81). Par exemple, la phrase canonique telle que nous l'utilisons à l'écrit « n'est guère représentée dans le discours oral spontané » (Riegel, Pellat, Rioul 2014 : 63). Il en va de même pour l'ordre des mots qui n'est plus strictement respecté à l'oral et dont « le français moderne est parvenu à se libérer » (Sauvageot 1962 : 31).

De plus, l'oral semble préférer la juxtaposition des phrases à la subordination. Même les relations entre les éléments de la langue orale ne coïncident pas avec les relations qui existent entre les éléments des phrases écrites. À la différence de la construction phrasique à l'écrit, les phrases orales deviennent souvent inachevées ou incomplètes. Même les réponses aux questions sont plutôt elliptiques ; et les questions paraissent souvent marquées « uniquement par la modulation interrogative » (Sauvageot 1962 : 106). De plus, des expressions particulières paraissent dans le discours oral pour marquer la structuration de séquences, par exemple *alors* ou *voilà*.

En ce qui concerne des phénomènes des constructions détachées, ils « font partie de la langue écrite aussi bien que de la langue parlée » (Blanche-Benveniste 2000 : 123). Il est possible de distinguer plusieurs moyens utilisés en français pour mettre un constituant d'une phrase en relief. Il s'agit tout d'abord de l'accent d'insistance, un type spécifique d'accent utilisé surtout à l'oral par le locuteur qui veut mettre un terme en valeur. L'usage des accents initiaux est fréquent dans le discours radiophonique, ainsi que « le débit de parole rapide, et la faible présence de pauses silencieuses » (Simon et al. 2013 : 2-3). Ensuite, en employant la dislocation, « un constituant est détaché en tête ou en fin de phrase et il est repris ou annoncé par un pronom » (Costea 2014 : 181). Le troisième procédé qui peut accentuer un constituant est son extraction en tête de phrase et l'encadrement par *c'est... qui/c'est... que*. Ces types de constructions sont généralement appelés *phrases clivées* et *pseudo-clivées*.

D'autres procédés, tels que le discours direct et des incises, peuvent également être trouvés dans les ouvrages écrits ou, plus fréquemment, dans la conversation spontanée. Dans le discours oral non préparé, il y a une tendance à la répétition des mots. De plus, l'emploi des présentatifs *il y a* et *c'est y* est très fréquent. En ce qui concerne le choix du

vocabulaire à l'oral, nous y rencontrons un grand nombre de termes employés pour exprimer les émotions, surtout des interjections.

### 3 QUID DES CHRONIQUES DE RADIO ?

Après avoir observé les caractéristiques de la langue orale et écrite, nous pouvons réfléchir sur la nature de chroniques radio. Comme c'est à l'écoute que nous découvrons les chroniques et que c'est la sonorité de la parole qui éveille notre attention, nous supposons que les chroniques contiendront plus de traces de la langue orale.

Cependant, s'agit-il de la langue orale proprement dite ? Il ne faut pas négliger la représentation textuelle qui constitue un brouillon à partir duquel le discours oral se déroule. Ainsi, il semble qu'il soit inévitable de trouver aussi quelques caractéristiques de la langue écrite mêlées aux marques orales. Selon l'étude de Suzanne Allaire (1975 : 81), « le discours qu'on observe dans les émissions-débats se fonde sur les mêmes constructions [syntaxiques] que le discours étudié par les observateurs de l'usage écrit ». Cependant, il ne faut pas oublier qu'il est possible de trouver des différences par rapport à la relation entre l'oral et l'écrit parmi les émissions des chroniques particulières. Même si la caractéristique générale prédit qu'il s'agit de textes lus à la radio, le degré d'utilisation dudit texte ainsi que le nombre d'interventions spontanées des animateurs peuvent varier d'une chronique à l'autre. « Dans cette interaction [...] entre textualité orale préparée et spontanéité devant le micro [...], on peut trouver une clé de la fascination ordinaire qui lie la radio à son public » (Fauré 2013 : 5).

Ainsi, tandis que la chronique que nous analysons illustre un cas modèle auquel ne manque ni lecture du texte, ni improvisations ; il est également possible d'entendre des chroniques où la lecture élaborée du texte ne prévoit aucune improvisation – des voix n'y sont « que le support sonore de textes écrits » (Richard 1985 : paragr. 29). Au contraire, il existe également des chroniques dont les présentateurs n'ont presque plus besoin de texte préparé, ils ne s'en servent que pour des notes afin d'élaborer leurs émissions. En conséquence, ces émissions sont plutôt improvisées et elles peuvent s'éloigner beaucoup du texte original.

Y a-t-il une forme qui prédomine dans les chroniques ?

### 4 MARQUES ORALES ET ECRITES DANS LES CHRONIQUES : LE CAS DE POP & CO

Afin de présenter une analyse illustrée, nous avons choisi l'émission du 25 août 2014 du programme *Pop & Co* sur le radio français *France Inter*. Cette analyse a pour objectif de trouver des marques spécifiques de la langue orale et de la langue écrite. À son terme,

nous devrions être capable de montrer de quelle façon la chronique rassemble le genre oral et écrit, ainsi que les parties de l'émission qui s'accordent le plus avec les caractéristiques de la langue orale et écrite.

Le document textuel constitue le texte de base pour l'analyse linguistique. On s'occupe alors de l'observation de la structure de l'émission ainsi que de la recherche de nombreux phénomènes caractéristiques du français oral et écrit. Il s'agit de l'observation de la cohérence et l'élaboration du texte, des anaphores et par exemple du choix du vocabulaire pour les traits de l'écrit ; et de l'emploi de l'emphase, des déictiques, du langage familier et des constructions agrammaticales pour la langue orale. Chaque phénomène étudié est marqué dans le texte à l'aide des outils typographiques, par exemple en utilisant le soulignement des types différents ou des couleurs.

Une fois les exemples consignés puis triés, les phénomènes particuliers peuvent être étudiés de manière plus détaillée. Il faut, par exemple, classer les anaphores et les déictiques selon leurs formes différentes. De plus, les phénomènes d'emphase, des anaphores et des déictiques sont triés aussi par rapport à leur position dans l'émission.

## 4.1 Résultats

Avant de parvenir à la description des traits spécifiques, il faut noter que l'émission choisie comprend 40 phrases au total. Ces phrases contiennent 5 exemples d'emphase qui est plus typique pour la langue orale. Il s'agit de :

- Dislocations (3) : *L'heure d'un nouveau rendez-vous chaque matin ici même sur Inter, c'est Pop & Co avec vous, bonjour Rebecca Manzoni ! ; Pop & Co, ce sont des livres, des films et des chansons surtout. ; le flûtiau dans cette chanson, c'est fini*
- Une phrase clivée : *Et c'est par la magie de la dance que cet été, une balade folk est devenue le tube toute catégorie.*
- Une phrase pseudo-clivée : *Ce qui a changé, c'est notamment la façon d'évaluer le succès.*

Cela fait à peu près 13 % de toutes les phrases. Le fait qu'il s'agisse de phénomènes assez fréquents dans le discours radiophonique est défendu par l'étude de Suzanne Allaire (1975 : 83) : « l'extraposition de la subordonnée, compensée grammaticalement par l'anaphore, est largement attestée, mais le pivot [sic] essentiel de cette opération est le présentatif *c'est* ».

En ce qui concerne d'autres phénomènes qui peuvent être attribués à l'oral, il faut mentionner avant tout la présence de déictiques. Cette émission en contient 36 exemples (signalés par le soulignement ondulé, voir « Annexe »). La majorité d'entre eux (15 exemples) est représentée par les pronoms personnels qui se rapportent le plus souvent aux auditeurs. Les autres apparitions contiennent 6 déterminants possessifs, 5 noms

propres utilisés comme l'appel, 4 déictiques lexicales, 3 adverbes, 2 pronoms démonstratifs et « voici ».

Tableau 1 : Déictiques

<b>Pronom personnels</b>	Je, vous, vous, votre, je, je, on, vous, vous, vous, vous, nous, vous, vous, toi-même
<b>Déterminants possessifs</b>	Mon, vos, vos, votre, ma, nos
<b>Nom propres (appel)</b>	Rebecca Manzoni, Patrick, mon Patou, Rebecca, Patrick
<b>Déictiques lexicales</b>	Ce matin, cette année, cet été, cette heure
<b>Adverbes</b>	Ici (3x)
<b>Pronoms démonstratifs</b>	C', ça

Le discours direct est un autre phénomène que nous pouvons considérer typique à l'oral même s'il a aussi une prévalence à l'écrit où il sert parfois à la création des ouvrages entiers (par exemple dans le Nouveau Roman). Dans l'émission illustrée, nous comparons l'emploi du discours direct et du discours rapporté. Il est évident que le premier y prédomine comme il s'agit du discours direct en soi. Néanmoins, il y a encore 4 phrases<sup>5</sup> qui montrent la présence du discours direct attribué à des personnages hors l'émission. À l'écoute, les animateurs distinguent ces phrases à l'aide de l'alternance de leurs voix ; à l'écrit, l'usage des guillemets est nécessaire. En ce qui concerne les temps verbaux employés dans l'émission, c'est le présent qui y est favorisé, le nombre de verbes aux autres temps verbaux est mineur<sup>6</sup>.

Cependant, il y a également quelques caractéristiques qui s'accordent plutôt avec la langue écrite. Tout d'abord, c'est l'organisation du texte. La structure est cohérente et bien élaborée. Nous pouvons identifier l'ouverture et la clôture de l'émission. L'ouverture sert surtout à introduire la station radiophonique, le programme, les animateurs, ainsi que l'heure et le sujet de l'émission. Dans la clôture, l'émission entière est résumée, les présentateurs se disent au revoir et font des courtes remarques conclusives adressées aux auditeurs. Ce qui est intéressant, c'est la disposition équilibrée des phrases entre ces deux parties de l'émission : l'ouverture contient 6 phrases (15 %) et la clôture en a 7 (18 %). Même s'il y a une interruption entre les interlocuteurs, la partie majeure de l'émission est réservée surtout à une sorte de monologue de la présentatrice. Les questions et les alternances qui ont lieu dans la partie centrale semblent toujours planifiées. Nous pouvons constater que « le degré d'interactivité est faible à très faible

5 « TU NOUS METS NRJ !!!! » ; « Toi, moi, moi, toi, toi et moi, moi et toi, enfin nous quoi... » ; « Machin a vendu un million disques. » ; « Prayer in C a été vu douze millions de fois sur YouTube et c'est la deuxième chanson la plus shazamée au monde ».

6 Passé composé : 9 exemples (avez-vous vécu, est devenu, a mis l'affaire, qu'est-ce qui a changé, ce qui a changé, a venu, a été vu, ont voulu, ont entendue) ; Imparfait : 3 (était) ; Future : 3 (serait, fera, ne sera pas)

dans le sens où le locuteur principal prend la parole pour une durée prédéfinie » (Simon et al. 2013 : 5).

L'un des indicateurs les plus spécifiques de l'écrit est l'emploi des anaphores. Nous en identifions 38 exemples (signalés en contexte par le soulignement en gras, voir « Annexe »). La majorité de ces exemples s'identifient avec des anaphores pronominales (31) représentées par 14 pronoms démonstratifs, 11 pronoms personnels et 6 pronoms relatifs. À présence des pronoms relatifs peut être dû le rôle prépondérant des subordonnées complétives et relatives dans le discours radiophonique (Allaire 1975 : 83). L'emploi des anaphores lexicales, au contraire, n'est pas aussi prononcé : il n'y en a que 6 et elles se trouvent toutes dans la partie centrale. À ce nombre d'anaphores s'ajoute encore un déterminant possessif « leur ». De plus, il ne faut pas oublier l'emploi des cataphores qui s'accordent avec 4 expressions du texte.

Tableau 2 : Anaphores, cataphores

<b>Anaphores pronominales</b>	Pronoms démonstratifs	C', ce, Ça, ça, c', c', ça, c', ce, ce, c', c', ça
	Pronoms personnels	En, elle, s', elle, en, ils, s', s', elle, l', le
	Pronoms relatifs	Qui (6x)
<b>Anaphores lexicales</b>		La preuve, la dance, cette balade, leur chanson, cette chanson, Prayer in C
<b>Cataphores</b>	Pronoms démonstratifs	Ce, c'
	Déterminant possessif	Son
	Pronom personnel	L'

Nous ne trouvons pas beaucoup de commentaires métalinguistiques, d'exemples du pronom *on* ou de l'usage augmenté des termes vagues. Au contraire, le vocabulaire est bien choisi, varié.

Si nous observons les parties spécifiques de l'émission, nous pouvons trouver des statistiques intéressantes de fréquences de quelques phénomènes en question. Par exemple, l'usage des expressions référentielles est similaire dans l'ouverture et dans la clôture. Tandis que ces deux parties comprennent le même nombre d'anaphores (3), les déictiques sont employées 6 fois dans l'ouverture (17 % de toutes les déictiques) et 4 fois (11 %) dans la clôture. Un désaccord peut être identifié par rapport à l'usage de l'emphase dont 2 exemples (40 %) se trouvent dans l'ouverture. Les autres occurrences sont rangées dans le tableau suivant :

Tableau 3 : Fréquences des phénomènes linguistiques dans l'émission

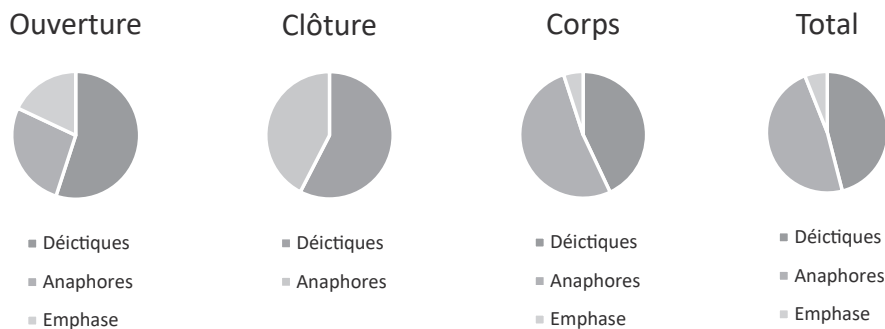
	Phrases	Déictiques	Anaphores	Emphase
<b>Total</b>	40	36 (90 %)	38 (95 %)	5 (13 %)
<b>Ouverture</b>	6 (15 %*)	6 (17 %*)	3 (8 %*)	2 (40 %*)
	Fréquence dans l'ouverture	<b>100 %</b>	50 %	<b>33 %</b>
<b>Clôture</b>	7 (18 %*)	4 (11 %*)	3 (8 %*)	-
	Fréquence dans la clôture	57 %	43 %	-
<b>Corps</b>	27 (68 %*)	26 (72 %*)	32 (84 %*)	3 (60 %*)
	Fréquence dans le corps	96 %	<b>118 %</b>	11 %

\* compté à partir du nombre total dans la catégorie (les colonnes)

À partir de ces statistiques, nous pouvons constater que l'usage des déictiques est le plus fréquent dans l'ouverture où il y a 6 exemples dans 6 phrases. L'emploi des anaphores, au contraire, est le plus fréquent dans le corps avec 32 occurrences dans 27 phrases. Comme l'ouverture de l'émission est souvent destinée à la présentation orale du sujet et aux salutations, ce n'est pas surprenant que les déictiques y prédominent. La partie du corps du texte s'accorde avec la présentation détaillée du sujet et nous pouvons y trouver les traces de la langue écrite. La preuve en est l'usage des anaphores dont l'occurrence y est plus de 100 % par rapport au nombre de phrases. En ce qui concerne l'emphase, nous voyons que plus d'exemples se trouvent dans la partie majeure de l'émission. Si nous rapportons cela au nombre des phrases des parties séparées, la fréquence de l'emphase est toutefois plus représentée dans l'ouverture (33 %).

Afin de mieux comprendre ces données, nous présentons les diagrammes des fréquences des déictiques, anaphores et de l'emphase dans l'émission entière et dans ses trois parties particulières.

Diagrammes 1-4 : fréquences des phénomènes linguistiques dans l'émission



D'après ces diagrammes, il est évident que les anaphores sont plus fréquentes que les déictiques dans toute l'émission et dans son corps. Les déictiques, au contraire, sont plus fréquentes dans l'ouverture et la clôture. L'emphase domine dans l'ouverture.

En résumé, nous constatons que l'exemple choisi de la chronique radio montre les caractéristiques plutôt équilibrées des deux types de production de la langue. « Médiatisé techniquement, comme le français écrit, émis oralement, comme le français de la conversation, le français « de la radio » est une autre langue, qui a sa spécificité » (Allaire 1975 : 87).

En ce qui concerne la structure de la chronique, elle ressemble plus à la langue écrite avec sa cohérence, l'élaboration des phrases, l'emploi des anaphores et l'usage d'expressions variées. Au contraire, en ce qui concerne le message présenté par la chronique, ses éléments s'identifient plutôt avec la langue orale. Il s'agit surtout de l'usage des déictiques, des pronoms démonstratifs, des procédés de mise en relief et de l'intonation. Cette dernière est employée avec soin de telle manière qu'il est possible de bien identifier les frontières des phrases.

Néanmoins, il est possible d'identifier quelques petites différences entre les parties spécifiques du texte. Nous trouvons par exemple que l'ouverture et la clôture donnent à voir plus de caractéristiques de la langue orale avec la présence des déictiques et de l'emphase. Le corps est en revanche construit d'une manière qui ressemble plutôt à un texte – nous pouvons y trouver un grand nombre d'anaphores et toutes les anaphores lexicales (qui ont tendance à être utilisées surtout dans les documents textuels), ainsi que des expressions variées liées à la musique.

## 5 CONCLUSION

Nous avons montré que la langue française écrite se distingue de sa version orale sur plusieurs niveaux dont le mode de production, la morphologie ou la syntaxe. Nous nous sommes concentrée sur certains phénomènes propres à la langue orale et écrite dans l'analyse de l'émission radiophonique de la chronique de radio.

En analysant le genre de la chronique de radio, qui devrait combiner l'oral et l'écrit, nous avons surtout voulu trouver quel type de production de la langue y prédomine. Ainsi, nous avons choisi d'observer la construction générale de l'émission, sa cohérence et les structures récurrentes. De plus, nous avons cherché les phénomènes liés à l'oral tels que les déictiques ou les procédés de l'emphase. Nous nous sommes intéressée également à l'usage des anaphores et à l'emploi du vocabulaire varié qui indiquent le caractère écrit.

Après avoir produit une analyse illustrée d'une des nombreuses émissions, nous pouvons constater qu'il est évident que la langue orale et écrite y sont bien combinées. Cela est montré entre autres par la fréquence similaire des expressions référentielles : 36 exemples de déictiques et 38 exemples d'anaphores.

Des éléments attribués à la langue orale tels que les déictiques ou les exemples de mise en relief ont tendance à être employés surtout dans l'ouverture, dans la clôture des émissions, ou dans les parties qui sont de nature plus spontanée et qui ainsi répondent aux caractéristiques de la langue orale. À cela s'ajoute le jeu des voix des présentateurs qui ont tendance à s'alterner dans les parties initiales et finales. La prononciation et l'intonation sont employées de manière précise, ainsi, il est possible d'identifier les frontières des phrases ou l'introduction des citations. Cependant, l'organisation textuelle, les anaphores, la grande variété d'expressions nominales ou structures des phrases sont plutôt la marque de fabrique de l'écrit et ils constituent surtout le corps de l'émission. La partie centrale de l'émission est d'ailleurs pleine d'informations bien structurées et elle est réservée à une sorte de monologue de l'animatrice.

Néanmoins, si nous observons les traces de la langue orale, il faut bien se rendre compte que cette émission ne représente pas une conversation typique, il ne s'agit pas de communication spontanée dans son intégralité. Les interactions entre les animateurs semblent plutôt artificielles, leur conversation commence avec la salutation au début de l'émission et ne continue qu'à sa fin avec les remerciements et adieux. La brève question qui devrait donner l'impression qu'il s'agit d'un dialogue immédiat et qui est insérée au milieu de l'émission a également un caractère artificiel puisqu'elle introduit un autre sujet, décrit dans la deuxième moitié de l'émission. Cela correspond à la caractéristique des chroniques, où « lorsqu'une alternance de tour se produit [...], elle est écrite et planifiée, contrairement à ce qui se produirait dans le débat ou l'interview » (Simon et al. 2013 : 5). Sauf salutations et au revoir, l'émission ne montre qu'un petit nombre de phrases qui paraissent improvisées. Il s'agit surtout de : « Boum, boum, boum » et « Ah, oui, enfin purpurines toi-même », les deux prononcés par le présentateur qui a un rôle secondaire dans cette émission.

En résumé, il serait incorrect d'attribuer à la chronique radio uniquement des caractéristiques « extrêmes » de l'oral spontané ou de l'écrit élaboré. Il est évident que l'exemple que nous avons fourni représente un cas intermédiaire entre ces deux pôles, constitué avant tout par la lecture à haute voix d'un texte, autrement dit par « la lecture élaborée ».

## ANNEXE<sup>7</sup>

PC (Patrick Cohen) : Sur Inter, il est 7h22.

AU (Autre) : France Inter, Patrick Cohen, le 7/9.

PC : L'heure d'un nouveau rendez-vous chaque matin ici même sur Inter, c'est Pop & Co avec vous, bonjour Rebecca Manzoni !

RM (Rebecca Manzoni) : Salut Patrick !

<sup>7</sup> Transcription d'une émission de la chronique *Pop & Co*. Le document sonore et une partie du texte sont disponibles sur : <https://www.franceinter.fr/emissions/pop-co/pop-co-25-aout-2014>



PC : Pop & Co, ce sont des livres, des films et des chansons surtout. Ca commence ce matin par un retour, très subjectif, sur les tubes – les tubes de l'été 2014.

RM : Peut-être avez-vous vécu <vous aussi> cette scène familiale, où, sur la route des vacances, une créature d'une dizaine d'années qu'on appelle un enfant hurle depuis la banquette arrière :

PC : « *TU NOUS METS NRJ !!!!* »

RM : Bien que détendu (vos pieds – nus posés sur la boîte à gants en attestent) votre sensibilité d'auditeurs-de-France-Inter-lecteur-de-Télérama n'en est pas moins heurtée.

Las, vous tournez le bouton de l'autoradio et.../musique/ Voici donc le jeune Mika avec « Boum boum boum ». Et même si nous sommes en 2014, pour faire un tube, les recettes sont les mêmes qu'au XXe siècle à savoir : le recours au babil de bébé ou à l'onomatopée. Tous les moyens sont bons pour faire lalala ou bien boum boum boum... /musique/

PC : Boum, boum, boum.

RM : Quelles que soient les paroles, le type tube de l'été est un machin régressif au service d'un thème majeure énoncé ici par le grand philosophe Guy Bedos : « *Toi, moi, moi, toi, toi et moi, moi et toi, enfin nous quoi...* » et ca marche aussi en anglais ! En effet dans le top 5 des meilleures ventes des chansons estivales figure cette année « A Sky Full of Stars » – 'tu es un ciel plein d'étoiles' en gros... /musique/ Il s'agit donc du groupe britannique Cold Play qui compose habituellement une musique du genre idéal, dynamité ici par le DJ suédois Avici. Car le recours au DJ et à la rythmique dance qui va avec est une recette du tube estival depuis les années 90. Comme son nom l'indique, la dance garantit le mouvement des corps sur la piste, la preuve en chiffre d'après les droits versés par la Sacem en 2013, la dance est le genre musical le plus diffusé dans les discothèques françaises - vous le savez Patrick - Elle représente 37% de la musique passée en boîte en fait. Et c'est par la magie de la dance que cet été, une ballade folk est devenue LE tube toute catégorie. Cette ballade s'intitule « Prayer in C » signée du groupe français Lilly Wood and The Prick et leur chanson sortie il y a 4 ans déjà, c'était ça... /musique/ Autant vous dire qu'elle était 2014, le flûtiau dans cette chanson, c'est fini. Pour en faire un tube de l'été, le DJ allemand Robin Schultz a mis l'affaire sous assis ... /musique/ Mais à cette heure, bientôt 26, une question brûle vos lèvres purpurines, mon Patou.

PC : Ah, oui, enfin purpurines toi-même. Qu'est-ce qui a changé pour les tubes de l'été au XXIe siècle ?

RM : Ce qui a changé, c'est notamment la façon d'évaluer le succès. Ne dites plus :

PC : « *Machin a vendu un million disques,* »

RM : dites plutôt « *Prayer in C a été vu douze millions de fois sur YouTube et c'est la deuxième chanson la plus shazamée au monde* ». Shaza-quoi, entends-je depuis le fond des salles de bain. « shazamer » du mot « shazam », une application pour smartphone,

qui vous donne immédiatement le titre de la chanson que vous êtes en train d'écouter qui dans l'ascenseur qui au rayon frais de votre supermarché. « Prayer in C » est donc la deuxième chanson au monde que des terriens ont voulu identifier quand ils l'ont entendue. Enfin, « Prayer in C » étant un tube qui réactualise une chanson de 2010, je souhaite pour ma part remettre au goût de jour un morceau de l'année '75. Ho pas un tube de l'été certes non, mais peut-être serait ce tube d'une journée ou même d'un matin. Ca s'intitule « Le tube de l'hiver », l'interprète s'appelle Guy Bedos et c'est un hommage à l'été indien. / musique/

PC : C'était Pop & Co les tubes de l'été 2014 bilans et perspectives.

RM : Disponibles en PowerPoint sur le site de France Inter.

PC : À demain, Rebecca, merci beaucoup.

RM : À demain.

PC : Je préfère prévenir nos auditeurs qu'une autre chanson ringarde les attends sur le coup de 7h43. Elle fera concurrence, mais ce ne sera pas tous les jours comme ca. Merci.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALLAIRE, Suzanne (1975) La phrase du français parlé radiophonique. *Langue française*, n°28. *Textes et discours non littéraires*, 79–90. [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1975\\_num\\_28\\_1\\_6092](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1975_num_28_1_6092).
- BEYSSADE, Claire (2015) French. Jungbluth, Konstanze et Da Milano, Federica (éd.). *Manual of Deixis in Romance Languages*. 6. Allemagne : De Gruyter, 167–188.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1990) *Le français parlé*. Paris : Centre National de la Recherche Scientifique.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire (2000) *Approches de la langue parlée en français*. France : Ophrys.
- Clemi Strasbourg – Atelier Webradio en ligne. Les genres et les formats radiophoniques 11 juillet 2021. <http://atelierswebradio.weebly.com/les-genres-et-formats-radiophoniques.html>.
- CNRTL. Centre national ressources textuelles et lexicales en ligne. 22 mai 2020. <<https://www.cnrtl.fr/definition/chronique>>.
- COSTEA, Diana (2014) *Syntaxe de la phrase : types de phrases et leur caractère dialectique*. Ploiești : Editura Universității Petrol-Gaze.
- FALK, Simone (2013) Communicative functions of rhythm in spoken discourse - the case of radio broadcasting. *Cahiers de praxématique* en ligne, 61. 10 juillet 2021. <http://journals.openedition.org/praxematique/1904>.

- FAURÉ, Laurent (2013) Analyser les pratiques discursives radiophoniques : nouveaux enjeux et perspectives. *Cahiers de praxématique en ligne*, 61. 12 juillet 2021. <http://journals.openedition.org/praxematique/2429>.
- FELLER, Jean (1969) Les mots en réserve d'emploi : éloge de la redondance. *Communication et langages*, 2, 5–13.
- France Inter en ligne. Retour Menzonien sur les tubes de l'été 2014. 15 mai 2020. <https://www.franceinter.fr/emissions/pop-co/pop-co-25-aout-2014>.
- GREVISSE, Maurice/André GOOSE (2011) *Le bon usage – grammaire française*, 15<sup>e</sup> édition (Grevisse grammaire langue française). Bruxelles, Belgique : De Boeck-Duculot.
- JUNGBLUTH, Konstanze/Federica DA MILANO (2015) Introduction. Jungbluth, Konstanze et Da Milano, Federica (éd.). *Manual of Deixis in Romance Languages*. Vol. 6. Allemagne : De Gruyter, 1–13.
- Larousse en ligne. 22 mai 2020. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/chronique/15835>.
- L'Internaute : Dictionnaire français en ligne. © 2021 CCM Benchmark. 22 mai 2020. <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/chronique/>.
- MONDADA, Lorenza/Florence OLOFF (2013) Passer à l'antenne : arrangements technologiques et interactionnels préparant la prise de parole en direct. *Cahiers de praxématique en ligne*, 61. 12 juillet 2021. <http://journals.openedition.org/praxematique/1906>.
- PELCHAT, Roland (1983) La redondance de la langue écrite et ses incidences sur la lecture. *Québec français*, 52, 78–81.
- RICHARD, Lionel (1985) De la radio et de l'écriture radiophonique. *Semen en ligne*, 2. 20 juillet 2021. <http://journals.openedition.org/semen/3733>.
- RICHIER, Ernest, S.J., D. ès L. (Ling.) (1964) *Français parlé, français écrit : Description du système de la langue française contemporaine*. Bruges – Paris, Desclée De Brouwer.
- RIEGEL, Martin/Jean-Christophe PELLAT/René RIOUL (2014) *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- SAUVAGEOT, Aurélien (1962) *Français écrit, français parlé*. Paris, Larousse.
- SCHNEDECKER, Catherine (2005) Les chaînes de référence dans les portraits journalistiques : éléments de description. *Travaux de linguistiques*, 51. Éditions Duculot, De Boeck & Larcier s.a, 85–133.
- SIMON, Anne Catherine/Antoine AUCHLIN/Jean-Philippe GOLDMAN/Georges CHRISTODOULIDES (2013) Tendances prosodiques de la parole radiophonique. *Cahiers de praxématique en ligne*, 61. 10 juillet 2021. <http://journals.openedition.org/praxematique/1899>.

## POVZETEK

**MED PISNIM IN USTNIM JEZIKOM: PRIMER RADIJSKE KRONIKE »POP & CO«**

Sporazumevanje lahko v vseh jezikih poteka v govornem ali pisni obliki. Govorno in pisno sporazumevanje sta si med seboj v nekaterih pogledih sorodna, v drugih pa se povsem razhajata. V prvem delu pričujočega prispevka predstavljamo nekatere posebnosti govornega in pisnega sporazumevanja v francoščini, v drugem delu pa se posvečamo predstavitvi rezultatov naše raziskave, katere cilj je bil podrobno analizirati zakonitosti govornih in zapisanih besedil na primeru posebne medijske zvrsti, radijske kronike. V prispevku na podlagi primera francoske radijske kronike »Pop & Co« pokažemo, da so za radijsko kroniko značilne tako prvine, ki jih običajno pripisujemo govornemu jeziku, kot tudi prvine, ki jih povezujemo s pisano besedo. Čeprav je radijska kronika kot medijska zvrst dobro znana med frankofonskimi poslušalci, do danes še ni bila deležna natančne analize in opisa z vidika besedilne strukture in rabe jezika. Med prvinami, ki zaznamujejo različne radijske zvrsti, je za radijske kronike značilna priprava besedila v pisni obliki, ki ga radijski voditelj med oddajo na glas prebere poslušalcem. Za raziskavo smo se odločili zaradi zanimive kombinacije govornega in pisnega francoščine, ki je razpoznavni znak radijskih kronik, ter relativne neraziskanosti te posebne radijske zvrsti. Pri raziskovalnem delu smo se osredotočili ne le na razčlenbo zgradbe radijske kronike, temveč tudi na analizo jezikovnih struktur, ki jih običajno povezujemo z govornim ali pisnim francoščino. Namen naše raziskave je bil uvrstiti jezik, značilen za radijske kronike, na kontinuum med govornim in pisnim jezikom, obenem pa ugotoviti, ali so v jeziku radijskih kronik enakovredno zastopane prvine govornega in pisnega jezika.

**Ključne besede:** francoščina, pisni jezik, govorni jezik, radijska kronika, jezikoslovje

## ABSTRACT

**THE LANGUAGE BETWEEN THE WRITTEN AND THE SPOKEN: THE EXAMPLE OF THE RADIO CHRONICLE “POP & CO”**

Communication in every language can take either written or spoken form, which may share some of their characteristic features or differ completely one from another. In this regard there are some particularities connected with written and spoken French, as shown in the first part of the article. Its objective is, however, to further study these particularities using a specific medium and genre. Therefore, being familiar with phenomena traditionally attributed to written or spoken communication in French, the article searches for and shows their presence in the radio programme *Pop & Co*, which belongs to the genre of the “chronique de radio” (radio chronicle). Though this genre seems to be well-known by the French-speaking radio audience, chronicles are still poorly described regarding their structure and language. Out of the features shared by some radio genres,

the one that stands out for chronicles is that they are often prepared in textual form and only then read aloud on the radio. The combination of the written and spoken aspects of French, as well as deficient linguistic research in this domain, led us to a more detailed investigation of this genre. The analysis that we suggest concentrates on the structure of the text itself and on the presence of linguistic constructions associated traditionally with written or spoken French. This analysis should then help us situate the chronicle in the written/spoken linguistic continuum, and state if these types of communication constitute a balanced combination in this specific genre.

**Keywords:** French, written language, spoken language, radio chronicle, linguistics

## RÉSUMÉ

### LA LANGUE ENTRE ECRIT ET ORAL : L'EXEMPLE DE LA CHRONIQUE DE RADIO « POP & CO »

La communication dans toutes les langues peut prendre soit la forme orale, soit la forme écrite. Ces formes peuvent partager certaines caractéristiques ou, au contraire, elles peuvent se différer complètement. Quelques particularités sont liées aussi au français écrit et oral, comme c'est d'ailleurs montré dans la première partie de cet article. Son objectif est, cependant, d'étudier plus aux détails ces particularités sur un genre médiatique spécifique. Ainsi, connaissant des phénomènes traditionnellement associés à la communication orale et écrite en français, cet article cherche et montre leur présence dans une émission radiophonique *Pop & Co*, qui appartient au genre de la « chronique de radio ». Même si ce genre paraît bien connu par des auditeurs francophones, les chroniques semblent toujours mal décrites en ce qui concerne leur structure et l'emploi du langage. Parmi les caractéristiques communes à plusieurs genres radiophoniques, celle qui ressort pour les chroniques est leur préparation sous forme textuelle suivie de la lecture à haute voix à la radio. La combinaison du français écrit et oral ainsi que la recherche linguistique médiocre dans ce domaine nous ont amenés à l'investigation plus détaillée de ce genre. L'analyse que nous proposons se focalise sur l'observation non seulement de la structure de l'émission mais aussi de la présence des constructions linguistiques traditionnellement liées au français écrit ou oral. Ainsi, cette analyse se donne pour objectif de situer la « chronique » sur le continuum linguistique écrit/oral, et de dire en quoi on peut y voir une combinaison équilibrée des deux.

**Mots-clés :** français, langue orale, langue écrite, chronique de radio, linguistique



**Primož Vitez**

Faculté des lettres, Université de Ljubljana

Slovénie

primoz.vitez@ff.uni-lj.si

UDK 811.133.1'342.8:075.2

DOI: 10.4312/vestnik.13.35-50



## LE DISCOURS MÉDIATIQUE PARLÉ ET LA NORME EN FRANÇAIS : UNE QUESTION D'ACCENT<sup>1</sup>

### 0 INTRODUCTION

L'accentuation en français présente un point d'intérêt fort à celui qui veut observer le dynamisme du changement linguistique dans une synchronie donnée. La formation de la norme linguistique, depuis plus d'un demi-siècle, dépend en grande partie d'un type énonciatif particulier, notamment de la parole publique, telle qu'elle est continuellement émise par les médias parlés. L'emprise des médias sur l'évolution des types linguistiques expressifs est un phénomène historique sans précédent, parce qu'elle est fondée sur un mode communicatif exclusif selon lequel un seul locuteur s'adresse instantanément à une multitude de receveurs. Cela crée une situation où les receveurs de messages linguistiques se voient exposés passivement à la production de l'unique locuteur sans pouvoir participer à une communication au sens propre du terme.

Dans la suite, il sera d'abord question de définir le concept de la norme linguistique et celui de la communication médiatisée. Le reste du texte est consacré à l'analyse de l'accentuation médiatique qui représente la source d'un changement important en français contemporain.

### 1 LA NORME LINGUISTIQUE

L'institution de la norme linguistique s'articule sur deux points définitoires, l'un autoritaire, l'autre démocratisant. Selon le modèle prescriptif, la norme est un système de consignes pour effectuer le choix des moyens linguistiques afin que leur usage soit en accord avec un idéal esthétique ou socio-culturel. La norme, par son autorité, tend à

---

<sup>1</sup> Cette étude a été effectuée dans le cadre du programme P6-0218 Recherches théoriques et appliquées des langues : approches contrastives, synchroniques et diachroniques, financé par L'Agence nationale de la recherche scientifique (ARRS).

proscrire les formes linguistiques qui empêcheraient l'usager d'atteindre l'idéal social.<sup>2</sup> Du point de vue pragmatique la norme est ce que les usages d'une communauté linguistique présentent comme expression moyenne, une certaine neutralité dans l'activité linguistique. Si l'on accepte que la langue est une institution humaine (Martinet 1971), on dira que la norme est une institution sociale qui a pour but d'établir les principes de l'expression linguistique *standard*.<sup>3</sup> Dans son acception sociale, le standard représente une instance idéalisée pour toutes les formes d'expression linguistique, y compris celles qui sont perçues comme normatives.

Le dynamisme du rapport entre le système et son usage s'organise autour du sens des influences que la norme exerce sur l'usage – et vice versa. La prescription normative dirige les actualisations qui surgissent des situations communicatives plus ou moins prévisibles, mais il faut constater que, selon l'aspect évolutif, la norme elle-même réagit, historiquement, aux changements généralisés dans l'usage. Toute norme, par définition, s'impose comme un fondement apparemment immuable pour un usage socialement acceptable, et c'est ici précisément que se dévoile sa nature arbitraire. L'histoire d'une langue n'est en fait qu'un enchaînement continu de synchronies temporairement discontinues et analysables. L'usage linguistique ne peut pas épuiser son code ni le laisser intact. Un examen diachronique des étapes évolutives d'une langue donnée montrera toujours qu'à long terme le schéma codificateur est sujet à la continuation du changement. La compréhension du développement du code dépend de la saisie de l'emprise que l'usage a continuellement sur le système – qui pourtant régit plus ou moins heureusement ses actualisations dans chaque synchronie actuelle.

## 1.1 Le code idéal et son usage

Le code linguistique permet au locuteur de développer le cadre formel de la compétence communicationnelle qu'il peut acquérir à travers l'apprentissage à long terme ; mais il définit en même temps ce qui, pour les usagers, est déconseillé ou même interdit de faire en communication avec autrui.

« Le langage est une législation, la langue en est le code. Nous ne voyons pas le pouvoir qui est dans la langue, parce que nous oublions que toute langue est un classement, et que tout classement est oppressif : *ordo* veut dire à la fois répartition et commination. Jakobson l'a montré, un idiome se définit moins par ce qu'il permet de dire, que par ce qu'il oblige à dire. » (Barthes 1977 : 12)

2 Dans l'ensemble de ces intentions, le purisme et l'intolérance linguistiques sont observables et sporadiquement puissants, mais réellement des phénomènes subsidiaires.

3 Le concept terminologique de « *langue standard* » a été largement promu par Pierre Léon, dans son ouvrage didactique principal, *Prononciation du français standard* (1966).



La propriété essentielle du code, c'est qu'il appartient à tous les usagers de se l'approprier pour entrer dans le processus de communication. Le code se présente comme une autorité idéalement stable, tandis que ses usages actualisateurs présentent des choix particuliers, ceux-ci imminemment réels et singuliers dans l'espace-temps communicatif. Cela dit, les énonciations particulières dépendent des situations communicatives et se forment selon les divers contextes extralinguistiques actuels et actualisants, d'où leur élasticité.

L'idéalité du code peut se considérer comme un mode de diriger l'usage ou, plus précisément, comme un moyen discontinu de ce que devrait adopter le locuteur dans sa tendance à produire une énonciation *acceptable* dans la société, *adéquate* dans la variation situationnelle ou *correcte* par rapport à la rigueur de la réglementation normative, à l'écrit ou à l'oral. Le locuteur se trouve en communication constante avec la norme, que ce soit au niveau conscient ou inconscient.

## 1.2 La norme explicite et ses conséquences implicites

Il dépend de l'intérêt social du locuteur dans quelle mesure – et en accord avec quels objectifs communicatifs – il acquerra et ensuite adoptera la ou les normes linguistiques pour les respecter et utiliser dans la diversité de ses choix communicationnels. Autrement dit, le comportement du locuteur, ayant intériorisé son rapport avec la norme, sera conditionné inconsciemment dans ses activités langagières par les situations auxquelles il participera. Le système normatif s'établit comme un réseau stable et unifié de structures prescrites que le locuteur ressent comme ce qui, dans sa langue, est perçu comme idéal, neutre, socialement non-marqué<sup>4</sup> – ou encore, très simplement, correct. Cette dernière acception individuelle de la norme résulte du fait que la norme linguistique représente une recette comportementale. A travers cette sensibilité, le locuteur réalise sa relation *implicite*, individuelle à la norme qui se définit comme socialement *explicite*. Cette norme implicite, que le locuteur se fixe pour que son activité communicative soit mieux façonnée, risque avec le temps de s'avérer *fictive*, parce que le sujet parlant est continuellement dans un processus autocentré de l'adapter à ses besoins participatifs.

La norme systémique serait un élément objectivement référentiel, alors que la norme personnalisée serait un produit individuel en rapport avec la première. Si l'on dit pour celle-ci qu'elle est explicite et pour celle-là qu'elle est implicite, on considère que le rapport du locuteur avec les deux résulte nécessairement de processus psychologiques et que la première s'articule socialement, l'autre individuellement. Certaines transgressions

---

4 L'actualisation rigoureusement « correcte » de la norme linguistique peut agir comme socialement non-marquée dans les milieux culturels où la prescription systémique trouve son effet élastique dans la plupart des situations communicatives sans poser de questions d'équilibre et d'acceptabilité. Dans ces cas – la francophonie hexagonale semble bien représenter ce type de milieu – l'usage socialement non-marqué a une apparence générale qui s'éloigne assez peu de l'image idéalisée de la langue.

de la norme explicite se généralisent dans l'ensemble d'une communauté linguistique. L'usage inconscient s'impose progressivement malgré l'autorité de la prescription ; il peut devenir typique et cette typicité remet justement en question la prescription elle-même. Quand la transgression automatisée arrive à défier et finalement à dominer la loi, la législation institutionnelle perçoit d'abord le changement, réagit ensuite par principe en désapprouvant l'usage qui lui est contraire, puis, historiquement, reconnaît la typicité du changement, en fait une variante de sa propre structure, et enfin, éventuellement, adopte la structure alternative pour en faire un élément systémique.

### 1.3 Dynamisation de la norme en français et la langue standard

La formation d'un usage linguistique « moyen » en fonction normative va de pair avec un phénomène démographique qui a connu une expansion importante après la Seconde guerre mondiale : la mobilité de la population française. Certes, Paris était la destination migratoire des locuteurs de toutes parts de la France, mais les centres régionaux, par un processus de décentralisation (économique, universitaire, industrielle et autre), sont également devenus des lieux d'urbanisation de gens de provenances dialectales très variées. Le mélange qui a résulté de ce processus a favorisé l'établissement d'une expression unificatrice, affirmée par l'expansion de l'influence qu'ont commencé à exercer les médias électroniques, à savoir la radio et la télévision nationales.

L'aspect normatif du *français standard* a été conceptualisé par Pierre Léon (1966 : 69) qui a mis en valeur l'impact que les productions langagières médiatiques peuvent avoir sur la formation du standard parlé : « (...) *il existe une prononciation standard dont le niveau moyen est grosso modo représenté par les annonceurs et les interviewers de la radio... (...) c'est le modèle proposé à longueur de journée à des millions de Français et c'est celui qui a le plus de chances de triompher un jour.* » Son analyse observe qu'il se crée un niveau moyen de la prononciation, surtout repérable dans les milieux urbains, à Paris comme dans les métropoles régionales ; et que cette moyenne est générée à long terme par le discours oral médiatique. Le concept de *français standardisé* (Borrell & Billières, 1989 : 57) rend compte de la continuité ainsi que de l'élasticité du code qui, sous l'influence d'une rapidité accrue des changements dans l'usage médiatique, est sujet aux modifications plus souvent par rapport au tempo de la dynamique diachronique traditionnelle. Ce sont les médias électroniques, en effet, qui ont le plus participé à la déstabilisation de toute norme autoritaire, fixée pour dominer l'usage et figurant comme source d'éventuels purismes linguistiques.<sup>5</sup>

5 L'influence linguistique que les réseaux sociaux exercent aujourd'hui sur l'ensemble des usagers est d'une autre nature, c'est-à-dire qu'ils sont autrement disséminés et que leur autorité agit à un tempo encore plus rapide : il n'en sera pas question ici.

## 2 LA FONCTION SOCIALE DES MÉDIAS

Un bref aperçu de la nature des médias électroniques devrait introduire ce dont il sera question dans la suite : *l'unilatéralité* de l'action communicative sur le milieu social et linguistique, que ce type de médias audio-visuels couvre, a une influence – très étendue spatialement et très dense temporellement – sur l'ensemble des locuteurs auxquels ils s'adressent, et surtout sur leur comportement linguistique en société.

La prévisibilité de la communication médiatique régulière non seulement forme l'opinion publique à propos de sujets traités, mais génère en plus les modes de production énonciatifs par lesquels l'opinion se formule. Ces deux propriétés de la communication médiatique ont été amplifiées par l'invention de la technologie radiophonique qui réalise la transmission physique du signal acoustique à distance, et cela par les moyens d'un émetteur et une multitude de receveurs. Ce principe transmissif constitue le fondement d'une diffusion de contenus linguistiques et une multiplication imminente d'informations véhiculés par le médium radiophonique. Le mérite principal de cette invention relève de la dimension temporelle de la communication. Le signal acoustique, dans la transmission radiophonique, est porté par les ondes aériennes ce qui crée un simulacre de la synchronicité des échanges parlés, sauf que dans cette situation communicative, comme d'ailleurs en téléphonie, la co-présence physique de l'émetteur et du receveur cesse d'être nécessaire.

### 2.1 Spécificités et impact des médias audio-visuels

L'évolution accélérée de la communication à distance a permis de résoudre un problème plus complexe, celui de transmission d'informations visuelles en combinaison avec le signal acoustique. L'invention de la télévision représente le dernier tournant essentiel dans la communication médiatique. La transmission par satellite n'a pas aboli l'unilatéralité de la communication à distance, provenant d'un centre émetteur. L'avantage de cette technologie, c'est d'avoir multiplié le choix des émissions et mondialisé l'ensemble de receveurs potentiels, alors que la présence des sources de messages reste virtuelle. L'ajout de l'image au son a apporté à la communication télévisuelle l'illusion des conditions audio-visuelles réelles, celle d'un échange communicationnel physique où l'impression auditive et accompagnée de stimuli visuels. Cela a augmenté l'attrait de la communication, créé une fascination et rapproché l'apparence du processus communicatif à l'image traditionnelle d'un échange humain bilatéral dans lequel les deux participants sont présents. Cette simulation de la réalité interactionnelle s'adresse aux destinataires en leur proposant des messages par unités temporellement continues, potentiellement ininterrompues.

## 2.2 Le discours médiatique, source de productions linguistiques idéalisées

Le discours des médias, dans toutes les sociétés, se montre comme une source importante du comportement linguistique du public. Dans l'ensemble des pratiques langagières, émises par les médias, il faut discerner la puissance de l'audio-visuel qui crée les réalités sociales en même temps que les modèles de leurs expressions linguistiques. La primauté de la télévision est assurée par l'illusion de l'unité du temps et de l'espace.

La télévision crée une situation communicative dans laquelle le locuteur médiatique est le seul à produire des messages. La position d'émetteur est actionnée par les modérateurs, journalistes et invités participant à la réalisation du programme, tandis que le rôle des spectateurs et auditeurs, exclus de la production, reste strictement au niveau de la passivité. Le public, dans ce type de communication unilatérale, y participe exclusivement comme receveur de messages linguistiques ; de ce fait, les destinataires du discours médiatique se retrouvent dans une position qui ne leur permet pas d'interagir ou de devenir interlocuteurs.

Le spectateur est constamment exposé à la production exclusive de messages médiatiques, sans pouvoir intervenir ou changer le cours de la communication. L'énonciation, à laquelle il est entièrement assujéti, se construit selon les intentions des locuteurs médiatiques ce qui se prête à un potentiel manipulatif presque illimité. Les locuteurs médiatiques sont formés professionnellement selon l'ensemble des règles normatives en vigueur dans leurs milieux communicatifs. Cette position les privilégie en tant que possesseurs de la norme linguistique et leur donne l'autorité d'imposer des tendances dans la communication médiatique, adressée à un large public. Leurs productions langagières, par l'effet de confiance inconsciente que le public accorde à leur compétence, sont considérées comme des réalisations parlées idéales, optimisées selon la connaissance de la norme.

## 2.3 Perception de l'oral médiatique et construction du code

Etant donné le statut passif du destinataire, la communication médiatique n'est pas à proprement parler une communication, c'est-à-dire un processus consensuel dans lequel tous les participants sont autorisés à réaliser leurs propres intérêts interactifs. Le spectateur est amené à réduire sa part à une simple réception, reconnaissance et compréhension des signaux linguistiques ayant été conditionnées par le ou les locuteurs. Cela dit, ce type de communication ne permet pas une entente mutuelle, puisque le locuteur est lui-même privé de réactions éventuelles de la part de celui à qui il s'adresse. Il y a, dans la communication par les médias, absence systématique de l'autre.

Le propre d'un message linguistique, c'est qu'il n'est pas seulement *construit* à la base du code ; il en contient et *indique* les éléments, déductibles pour les locuteurs. La nature de la communication veut que le locuteur analyse inconsciemment les chaînes

parlées afin de comprendre leur structure, leurs intentions et les sens qu'elles véhiculent. Les spécificités structurelles de ces messages permettent au locuteur de créer, compléter ou modifier sa compétence et, par conséquent, son comportement communicatif. L'intentionnalité unilatérale des messages médiatiques – à source unique et cibles multiples – *ne prévoit pas* de réponse active par le destinataire. Comme le code normatif de l'émetteur n'est pas nécessairement identique à celui qui régit le comportement linguistique du receveur, la situation du spectateur/auditeur est déstabilisante. Cela signifie que le receveur peut décoder la chaîne parlée reçue en accord systématique avec les intentions et avec la codification de ce qu'il entend, mais que, de l'autre côté, la spécificité du code régulièrement perçu, par son insistance, peut atteindre et modifier progressivement le code du receveur et, par conséquent, son comportement langagier.

Considérant qu'un acte de parole médiatique, au moment où il est produit, se multiplie immédiatement par le nombre de receveurs, et que ceux-ci n'ont qu'un rôle inactif dans cette communication autoritaire, une stratégie préméditée de production de messages médiatiques uniformes a un effet actif<sup>6</sup> auprès de la multitude publique. Même sans l'analyser, le sujet parlant, appartenant à ce vaste public, perçoit derrière les signaux physiques un code spécifique et réagit aux différences que ce code présente par rapport au sien. Qu'il le fasse consciemment ou pas, le receveur compare ce qu'il entend dans le médium avec ses propres habitudes langagières. Quand un style énonciatif, émis par les médias, se répète régulièrement, il finit par s'empresdre sur les compétences et pratiques orales des spectateurs/auditeurs. Cette empreinte reconstruit à long terme certaines spécificités de la langue, utilisée par la communauté à laquelle la production médiatique est destinée.

L'intention générale, même inavouée, du discours médiatique est de créer dans le public un niveau d'énonciation égalitaire par lequel les usagers peuvent se retrouver réunis dans une expression linguistique non-marquée. Il existe des cas observables, en français, où l'usage médiatique provoque d'importants changements dans les structures inhérentes de la langue : l'un de ces cas, c'est l'accentuation phrastique.

### 3 UN CAS D'INFLUENCE : ACCENTUATION MÉDIATIQUE ET USAGE

L'accentuation concerne la norme linguistique dans la mesure où 1) elle s'inscrit dans la structure immanente d'une langue et 2) fait partie des sous-structures dont la réalisation contribue au marquage de la parole individuelle (Paseloup 1990). Le terme d'accent recouvre la spécificité prosodique d'un système linguistique ainsi que l'information que le locuteur donne à son entourage sur sa provenance dialectale. Autrement dit, c'est un phénomène grammatical et sociolinguistique. L'accent non-marqué, en français, se

6 L'impact que les médias exercent sur le public constitue l'intérêt qu'y portent les élites politiques, surtout celles à orientations populistes. Ce potentiel puissant devient l'objet de convoitise pour les structures autoritaires, avides de contrôler et diriger les productions médiatiques.

réalise par l'emploi cohérent de l'accentuation finale. Cela a produit, dans la tradition des analyses de la prosodie française, le constat que le français est une *langue sans accent* (Togebly 1965, Rossi 1979). Cette observation ne manque pas d'esprit, puisqu'elle touche à un autre concept selon lequel, sociolinguistiquement, les locuteurs de FLM ne se percevraient pas comme ayant un accent<sup>7</sup> lorsqu'ils produisent les schémas accentuels fondés sur l'immanence de l'accent final. (Vitez 2014) En revanche, ils entendent régulièrement la majorité des locuteurs de FLE comme ayant un – plus ou moins – « petit accent ».

Traditionnellement, le français est décrit comme une langue à accent fixé sur la dernière syllabe (entre autres Fouché 1959, Fónagy 1983, Garde 2013). L'oxytonie historique du français (Vaissière 1996, Vitez 2021) a produit une fusion de l'accent avec l'intonation et créé une mélodicité spécifique. Le fonctionnement de l'intonation, en français, affecte la phrase toute entière, mais les composantes élémentaires de ces formes globales touchent à la structuration syntaxique, formant ainsi des unités intonatives qui recouvrent les mêmes éléments que l'accentuation. Sans pouvoir toucher à la distinctivité lexicale, l'accent participe à la segmentation des unités de sens énonciatif.

La position fixe de la syllabe accentuée entraîne une impression de redondance prosodique, puisque l'accent final est réalisé au même endroit que l'événement intonatif. Ce qu'on appelle d'habitude « accent d'intensité » devient en réalité un *accent tonal* dont le résultat doit se définir comme mélodique et sa fonction discursive en tant que delimitative et orientative (Vitez 2015).

### 3.1 Accent final et insistance

Le discours télévisuel français présente un phénomène prosodique qui retentit dans l'usage du français standard (Astesano & Bertrand, 2016) : il s'agit d'une mise de l'accent généralisée sur la première syllabe de l'unité accentuelle. L'analyse de notre corpus montrera que c'est l'*accent d'insistance* qui représente la caractéristique accentuelle spécifique du discours médiatique. La fréquence de ses manifestations – en tant que valorisation sémantique du lexème – est à la source d'une forte tendance vers une nouvelle schématisation accentuelle.

La routine de ce procédé prosodique a pour conséquence une mise en relief de la première syllabe du syntagme, et cela sans égard à la motivation sémantique de la syllabe affectée. Cet accent sur l'attaque du syntagme n'a plus uniquement les propriétés d'emphase lexémique, puisqu'il peut également affecter des proclitiques (indices pronominaux, déictiques, prépositions, conjonctions etc.) qui généralement ne sont pas susceptibles de recevoir de traits accentuels. Il s'agit systématiquement d'un *élément accentuel au début du syntagme*, mais son rôle délimitatif semble redondant, compte tenu de la

7 On a évoqué la « surdité accentuelle » (Astésano 2016) des francophones en langue maternelle.

suffisance économique de l'accent final. La fonction de ce trait accentuel au début du syntagme se résumerait en une action *phatique* qui attire l'attention à la présence de l'acte de parole, son intention communicative, ainsi que sur la continuité de l'acte communicatif lui-même. Outre cela, le marquage accentuel de la première syllabe du groupe prosodique crée un nouveau schéma métrique (Astesano & Bertrand 2016) qui tend à réaliser en français les unités accentuelles minimales : cette minimalité relève de la structure syntaxique de l'énoncé, tout en mettant en valeur l'informativité des lexèmes affectés.

L'intensité vocalique, par le passage à la réalisation des insistances, se trouve fondamentalement refunctionalisée. Les conséquences de ce changement de fonction ne concernent plus le niveau individuel du marquage intellectuel ou émotif de la première syllabe des lexèmes exposés : elles se répandent au domaine du marquage d'insistance logique qui, dans l'évolution du schéma accentuel du discours médiatique, prend les caractéristiques d'un fait prosodique systémisé. L'insistance logique sur les syllabes généralement inaccentuables relève d'une stratégie discursive, par laquelle le locuteur choisit d'exposer un segment de la chaîne parlée (souvent un lexème) comme essentiel à l'intelligibilité du message et de son contexte et, par conséquent, du sens énoncé.

### 3.2 Une analyse comparée de deux synchronies accentuelles

Dans la suite, nous présenterons une analyse de deux exemples de discours médiatique français, les deux pris de producteurs représentatifs, appartenant aux chaînes télévisées largement acceptées par le public francophone. Le premier exemple fait partie d'un corpus que nous avons analysé en 1998 et qui constate une forte refunctionalisation de l'accent d'insistance dans ce type de discours médiatique. Le deuxième, également, est proposé sous forme d'intervention parlée d'un journaliste dans un journal télévisé français, celui-ci émis en 2021. L'analyse essaie de montrer que la situation accentuelle d'aujourd'hui n'a pas changé par rapport à celle d'il y a une bonne vingtaine d'année ; et que ce type d'accentuation continue à exercer une influence sur la reformation de l'usage normatif de l'accent français.

Les occurrences de l'accent final (correspondant au nombre d'unités accentuelles) sont marquées en italique, celle de l'insistance (ou accent initial) en caractères gras. La barre oblique indique une pause que le locuteur a faite en réalisant la spécificité de son style énonciatif, délimitant ainsi de mode atypique deux unités accentuelles qui, dans la parole spontanée ordinaire se suivraient normalement sans entrave.

#### 3.2.1 Journal télévisé France 3, le 22 février 1998

(L'intervention orale choisie, exécutée par un journaliste, rapporte les résultats de l'élection régionale en Allemagne, montrant le succès inattendu de l'extrême droite dans la région de Sachse-Anhalt.)



**Dimanche noir, catastrophe, signal d'alarme, ce matin, les journaux allemands rivalisent de titres choc.** Le résultat des élections dans le lander de **Sachse-Anhalt** est effectivement un véritable **coup** de tonnerre **politique**. Le parti chrétien démocrate d'*Helmut Kohl* perd **douze points**, la *gauche* progresse **moins** que prévu, **mais** surtout **l'extrême droite** fait une percée **totale**ment **inattendue**. Avec / **douze** virgule neuf pourcent des voix, le parti néo-nazi, le **DVU**, fait son entrée dans le **parlement** de lander de l'*ancienne* Allemagne de l'*Est* pour la **première fois**. Dirigé depuis *Munich* par un **milliardaire**, il a **mené** une *campagne* / **ultra xénophobe** / avec de **gros moyens financiers**, on ne l'attendait **tout** de même *pas* à un **tel** niveau, puisque le lander de **Sachse Anhalt** / compte **moins** de **deux** pourcent d'immigrés. Aujourd'hui, les analystes s'accordent pour expliquer cette percée par le *malaise* et la **précarisation sociale** dans l'*ex-RDA*, le taux de chômage / en **Sachse Anhalt** / atteint désormais / vingt-**deux** virgule **six** pourcent. Cette *élection* constitue de toutes façons un **nouveau fiasco** pour *Helmut Kohl*, **ce matin**, la presse s'interroge sur sa **capacité** à **mener** son parti pour les **prochaines élections législatives**, dans **cinq** mois.

L'analyse prosodique de la totalité du corpus traite 3131 unités accentuelles comportant par définition un accent final délimitatif par unité ; 1159 unités accentuelles sont réalisées par l'usage d'une insistance ce qui fait qu'en gros 37,1% d'unités sont marquées par un fait accentuel sur une syllabe non-finale. Dans la plupart des cas, cette syllabe occupe la position initiale de l'unité. Cette proportion traduit une certaine densité d'unités, affectées par une focalisation, dans le discours télévisuel français. La variation concernant le type d'émission et de locuteurs fait ici peu de cas.

### 3.2.1.1 Accent non-final

Les 68 unités accentuelles, analysées dans le segment proposé, présentent typiquement un haut pourcentage de présence de l'accent d'insistance, marquant le début de l'unité qui d'ailleurs se termine par un accent final, recouvert par le contour intonatif. Sur le total de ces unités on compte 41 accents non-finaux qui expriment, dans la majorité des cas, une insistance logique, affectant la première syllabe du lexème. On observe toutefois, dans un texte relativement court, quatre occurrences d'accent initial, concernant le début de l'unité accentuelle et accentuant un type d'unité grammaticale qui normalement ne serait pas susceptible de recevoir la marque accentuelle. La quantité importante d'accents initiaux suggère qu'il ne s'agit plus d'insistances délibérément employées par lesquelles le locuteur choisirait consciemment de marquer la valeur logique ou informative des lexèmes affectés.

### 3.2.1.2 Refonctionnalisation de l'insistance

Dans les cas d'unités « ce matin », « les journaux allemands », « avec de gros moyens », les morphèmes initiaux, déictiques ou prépositions, sont normalement considérés comme



des proclitiques inaccentuables. Or, l'accentuation du discours médiatique insiste même sur ce type de syllabe initiale afin de réaliser la proéminence prosodique du début de l'unité accentuelle. Le marquage de ces syllabes relève de la routine que développent les locuteurs médiatiques dans l'intention d'attirer l'attention du receveur et de réaliser la spécificité prosodique de leur style énonciatif. Si certaines unités présentent l'accent en position initiale des lexèmes à pleine valeur sémantique, la majorité des occurrences de l'insistance tend à s'opposer à l'interprétation selon laquelle il s'agirait de pure insistance logique ou affective. La détermination nominale et verbale (indices pronominaux ou personnels, cf. Vitez 2021), traditionnellement, ne recevrait pas la marque accentuelle, mais le style discursif télévisuel introduit systématiquement l'insistance mécanique qui relève d'une motivation phatique et non lexicale (ou informative du point de vue intellectif). L'impact de ce type accentuel dépasse le cadre du système accentuel traditionnel, parce que la stratégie énonciative des locuteurs médiatiques normalise l'accentuation des clitiques.

### 3.2.1.3 L'accentuation du verbe

La plupart des descriptions syntaxiques du français placent le verbe au sommet ou au centre de la structure énonciative. Il est néanmoins utile de rappeler que les analyses des codes grammaticaux se réfèrent d'habitude à des sources de l'usage écrit. L'analyse de la structure prosodique de l'énoncé français dénonce régulièrement ce type d'interprétation parce que le verbe se révèle comme une unité syntaxique qui, dans la réalisation des schémas accentuels, se retrouve souvent démunie de marques prosodiques. Il paraît que les considérations traditionnelles sur le verbe en tant que centre de l'informativité sont peu valables quant à la segmentation accentuelle des énoncés en tant qu'unités de sens. Notre analyse, de ce point de vue, s'inscrit dans l'ensemble des interprétations (Post 2000, Jun & Fougeron 2002, Avanzi et al. 2007, Mertens & Simon 2013) qui constatent qu'à l'oral, les places de maximalisation sémantique, marquées par un fait accentuel, sont plus régulièrement occupées par l'adverbe, le numéral ou encore par la négation.

### 3.2.1.4 L'insistance entre intention et automatisme

L'économie linguistique, en tant que principe d'optimisation des interactions entre structures, est à la source de ce changement qui s'est opéré au-delà des intentions conscientes des locuteurs médiatiques, mais aussi du public francophone. L'accent final conserve sa fonction délimitative, sans être perçu comme une proéminence de l'intensité : il est soudé à l'événement intonatif (Togoby 1965, Rossi 1979, Jun & Fougeron 2002, Vitez 2015). La dynamique de l'intensité semble réservée à l'expression des insistances que le locuteur réaliserait volontairement, parce que le marquage des insistances, contrairement à l'accentuation finale, relèverait de ses choix intentionnels. Notre exemple montre toutefois que l'accent initial est devenu un outil prosodique immanent à ce type de discours parlé. Cette systématisation de l'insistance exerce une influence sur le comportement accentuel

des receveurs passifs de messages médiatiques, l'influence qui, après notre analyse (Vitez 1999), a été constatée dans les corpus parlés établis par plusieurs chercheurs (entre autres Post 2000, Avanzi et al. 2007, Mertens & Simon 2013) et acceptée en littérature du domaine par la communauté des analystes (Avanzi 2016) depuis une vingtaine d'années.

### 3.2.2 Journal télévisé RT France, le 3 août 2021

(Le passage suivant, repris d'un JT au programme récemment sur RT France, (<https://www.youtube.com/watch?v=drLx3IXZfjQ>), est un fragment de reportage sur une fusillade criminelle aux Etats-Unis, faisant plusieurs victimes et provoquant insécurité et angoisse dans la capitale américaine.)

*Certaines stations de métro sont fermées dans la ville de Washington, justement parce que les autorités sont toujours à la recherche du suspect qui est donc / en fuite. En tout cas, suite à ces coups de feu, outre le fait que le Pentagon a été bouclé, évidemment y a un dispositif de sécurité / très important qui a été déployé avec des forces de police, mais aussi / des premiers secours, qui sont intervenus sur les lieux du drame, on a pu voir sur certaines images, justement les gestes du premier secours, effectués sur un certain nombre de victimes qui ont ensuite été transportées à l'hôpital. Les métros et les bus ne marquent plus l'arrêt à la station de bus en question où évidemment la fusillade s'est déroulée / ce matin. Alors cette station de bus, ce centre de transit où circulent chaque jour des milliers de personnes, notamment des employés de Pentagon, le Pentagon qui, on le rappelle, est un bâtiment hautement sécurisé, parfois même présenté comme / l'un des bâtiments les plus / sécurisés du monde. Il faut dire enfin que le nombre de fusillades est en hausse ces derniers mois / aux Etats-Unis, mais, évidemment, ces faits ne se produisent que très rarement / à proximité très immédiate des bâtiments officiels, comme cela a été le cas ce matin près du Pentagon.*

Le segment du discours télévisuel actuel (2021) montre une persistance des faits accentuels que notre analyse avait discernés dans l'étude primaire (1998). Sur l'ensemble de 69 unités accentuelles, plus de la moitié (soit 35 unités) commencent par un accent initial (lexical ou celui du groupe accentuel). La majorité des cas présentent l'usage systématique et routinier d'insistance logique qui a pour but de maximiser l'intelligibilité du message à travers l'exposition des lexèmes choisis. Le taux d'accents initiaux, portant sur les proclitiques, est supérieur à celui du texte analysé de 1998 : 20% d'insistances (soit 7 occurrences) sont réalisées sur les syllabes traditionnellement inaccentuables. Ces syllabes prennent dans le discours médiatique une marque limitative, annonçant le début de l'unité accentuelle et déterminant la spécificité métrique du discours médiatique.

### 3.2.2.1 Fonction délimitative de l'insistance

L'intensité vocalique se trouve rapportée à la syllabe initiale, parce que l'ascendance intonative en fin du syntagme suffit à conclure l'unité accentuelle pour marquer la limite de l'unité de sens. On constate que ce type de schématisation accentuelle provient d'un style particulier, conçu dans les médias parlés, mais passé en usage automatisé comme principe de stratégie communicative, propre aux locuteurs médiatiques.

### 3.2.2.2 Insistance et les proclitiques

L'accent initial concerne aussi les syllabes qui, d'après l'acception traditionnelle, ne sont pas accentogènes en français (déictiques, déterminants, indices pronominaux, prépositions). Leur affectation accentuelle est apparemment redondante, parce que cette systématisation prosodique ne relève plus d'insistance volontaire, mais de réalisation inconsciente d'un schéma nouveau qui marque ici le premier segment syllabique de l'unité, sans égard à sa fonction syntaxique ou sémantique. Ces résultats prouvent que la situation accentuelle dans le discours médiatique, depuis au moins deux décennies, devient stable et qu'elle reflète en même temps un changement prosodique dans l'usage normatif, non-marqué des francophones.

## 4 CONCLUSION

L'accentuation, en tant qu'un des degrés de liberté dans la systémique des niveaux énonciatifs, ne dépend pas rigoureusement de l'action des autres structures, surtout pas celle de la syntaxe. L'accent initial vient accompagner, en français, un schéma accentuel où l'unité est souvent délimitée des deux côtés, en accord avec les intentions et conceptions stratégiques des locuteurs médiatiques. La cohérence des messages parlés relativise la redondance apparente de l'accent initial (ou insistance) par lequel le locuteur situe mécaniquement les points de repère accentuels pour assurer la cohérence de son énonciation dans telle situation communicative. L'usage inconscient de cet élément oral, propre à la majorité des usagers du français, à commencer par les locuteurs télévisuels, peut être considéré comme une réalisation « neutre », non-marquée, une norme en devenir.

Le statut privilégié et sa position autoritaire permettent au locuteur médiatique de diriger le développement de la norme. Autrement dit : les producteurs de messages médiatisés, et particulièrement ceux qui conçoivent la formation des locuteurs professionnels, disposent d'un potentiel important, voire stratégique, dans la création des tendances normatives que l'usage est enclin à suivre. Ce type de rapport des locuteurs à la norme linguistique ne s'observe pas très souvent dans nos synchronies communicationnelles, parce qu'il s'agit d'habitude de processus qui ne donnent de résultats qu'à un terme qui dépasse normalement la longévité d'un analyste. En revanche, la refunctionalisation du

schéma accentuel s'est opérée relativement vite sous le pouvoir linguistique par lequel les médias parlés créent les formes normatives d'expression orale en français.

## BIBLIOGRAPHIE

- ASTÉSANO, Corine/Roxane BERTRAND (2016) Accentuation et niveaux de constitution en français : enjeux phonologiques et psycholinguistiques. *Langue française* 191, 11–30.
- AVANZI, Mathieu *et al.* (2007) Méthodologie et algorithmes pour la détection automatique des syllabes proéminentes dans le corpus de français parlé. *Cahiers de AFLS* 17/1, 2–30.
- AVANZI, Mathieu/Anne Catherine SIMON/Brechtje POST (2016) La prosodie du français : accentuation et phrasé. *Langue française* 191, 5–10.
- BORRELL, André/Michel BILLIÈRES (1989) L'évolution de la norme phonétique en français contemporain. *La Linguistique* 25/2, 45-62.
- FÓNAGY, Ivan (1983) *La vive voix. Essais de psycho-phonétique*. Paris : Payot.
- FOUCHÉ, Pierre (1959) *Traité de prononciation française*, Klincksieck, Paris.
- GARDE, Paul (2013) *L'accent*. Deuxième édition corrigée et augmentée. Limoges : Lambert-Lucas.
- JUN, Sun-Ah/Cécile FOUGERON, (2002) Realizations of accentual phrase in French intonation. *Probus* 14, International Journal of Latin and Romance Linguistics, 147–172.
- LACHERET-DUJOUR, Anne/Frédéric BEAUGENDRE, Frédéric (2002) *La prosodie du français*. Paris : CNRS Langage.
- LÉON, Pierre (1966) *Prononciation du français standard*, Didier, Paris.
- LÉON, Pierre (1983): Dynamique des changements phonétiques dans le français de France et du Canada. *La Linguistique* 19, 13-28.
- LÉON, Pierre (1992): *Phonétisme et prononciations du français*, coll. Nathan Université, Nathan, Paris.
- MARTINET, André (1971): *La prononciation du français contemporain*, Droz, Paris.
- MERTENS, Piet/Anne Catherine SIMON (2013) Towards automatic detection of prosodic boundaries in spoken French. *Proceedings of the Prosody-Discourse Interface Conference 2013*, Louvain, 81–88.
- PASDELOUP, Valérie (1990) *Modèles de règles rythmiques du français appliquées à la synthèse de la parole*. Thèse de doctorat. Aix-en-Provence : Université de Provence Aix-Marseille.
- POST, Brechtje (2000) *Tonal and Phrasal Structures in French Intonation*. Thèse de doctorat, La Haye.
- ROSSI, Mario (1979) Le français, langue sans accent ? I. Fonagy et P. Léon (éd.) *L'accent en français contemporain*, Studia phonetica 15, Didier, 13–51.

- SIMON, Anne Catherine (2004) *La structuration prosodique du discours en français. Une approche multidimensionnelle et expérientielle*. Berne : Sciences pour la communication, Peter Lang SA, Éditions scientifiques européennes.
- TOGEBY, Knud (1965) *Structure immanente de la langue française*. Paris : Larousse.
- VAISSIÈRE, Jacqueline (1996) From Latin to Modern French: on diachronic changes and synchronic Variations. AIPUK, *Arbeitsberichte, Institut für Phonetik und digitale Sprachverarbeitung*, Universität Kiel, 61–74.
- VITEZ, Primož (1999) Le dynamisme accentuel dans le discours médiatique français. *Linguistica* XXXIX, 99–121.
- VITEZ, Primož (2014) « L'exception française » : de l'accent final à la politique linguistique. *Linguistica* LIII/1, 239–249.
- VITEZ, Primož (2015) L'accent orientatif : une visée discursive pour approcher l'accentuation du français. *Vestnik za tuje jezike* 7/1, 133–141.
- VITEZ, Primož (2021) Effets grammaticaux de l'oxytonisation en français. *Linguistica*, sous presse.

## POVZETEK

### MEDIJSKI GOVOR IN NORMA V FRANCOŠČINI: VPRAŠANJE NAGLASA

Naglasni sistem je v sodobni francoščini primer jezikovne spremembe, ki jo je mogoče opazovati v relativno strnjem časovnem razdobju. Oblikovanje govorne norme je vsaj od polovice dvajsetega stoletja naprej odvisno od posebnega upovedovalnega tipa, medijskega govora, ki je jezikovni skupnosti neprekinjeno na voljo v govorjenih, avdiovizualnih medijih. Vpliv, ki ga govorjeni mediji v zadnjih desetletjih izvajajo na razvoj jezikovnega izraza v javnosti, je neprimerljiv pojav v zgodovini jezika. Medijski govor je namreč utemeljen s komunikacijskim modelom, v katerem govor producira en sam govorec, zaznava pa ga množica prejemnikov, ki nima možnosti, da bi se v sporazumevalni proces vključila. Tako so prejemniki govorjenih sporočil pasivno izpostavljeni ekskluzivnemu govorcu in medijskim jezikovnim strategijam, ki so v svojem temelju avtoritarne.

Analiza dveh profesionalnih govornih intervencij iz francoskih televizijskih medijev pokaže, da v francoščini poleg končnega naglaševanja prihaja do zgodovinske uvedbe začetnega naglasa. Ta lahko zadeva prvi zlog poudarjenega leksema ali pa širše naglasne enote, ne glede, kakšna je skladenjska funkcija morfema, ki ga poudarek zadeva. Končni naglas je praviloma izveden z intonacijskim zaključkom, začetni pa s povečano vrednostjo glasovne jakosti.

V avtomatizirani rabi leksikalnega poudarjanja tako prihaja do sistematičnega naglaševanja prvega zloga naglasne enote. Najpogosteje začetni poudarek prejmejo leksemi, ki jih govorec izpostavlja zavoljo njihove informativne vrednosti (števniki, prislovi, lastna imena), pomemben delež začetnih naglasov pa zadene tudi proklitične diskurzne enote, kakršni so deiktiki, členi, določevalci ipd. Zamejenost naglasne enote z obeh strani je prepoznavna lastnost govora v sodobnih

francoskih avdiovizualnih medijih, ki se v zadnjih desetletjih odraža tudi v normativnem govoru frankofonske jezikovne skupnosti.

**Ključne besede:** francoski medijski govor, jezikovna norma, francosko naglaševanje, končni naglas, začetni naglas

## ABSTRACT

### **MEDIA DISCOURSE AND SPOKEN NORMS IN FRENCH: A MATTER OF ACCENT**

The system of French accentuation is a relevant case of a language change, observable in a relatively short period of time in a stable synchrony. Since the mid-twentieth century, the formation of linguistic norms has largely depended on a specific type of utterance, media discourse, continually available in spoken audio-visual media. The impact of spoken media on the development of linguistic expression in the last few decades is unprecedented in language history. It is based on a communicational model in which speech is produced by a single speaker and instantly perceived by a multitude of receivers who have no possibility of intervening in the communicational process. Thus the receivers are passively exposed to an exclusive speaker and to language strategies conceived by the media and its linguistic authority.

The analysis of two professional spoken interventions, uttered on French television, shows an important modification of the traditional accentual system: conserving the final accent (FA), the speakers systematically introduce an initial accent (IA), a landmark in the evolution of the French language and its normative features. The IA affects the first syllable of a stressed lexeme or the first syllable of an extended accentual unit, regardless of the syntactic function of the stressed morpheme. The FA is operated by the intonational action, while the IA seems to be realized by an accentual augmentation of vocal intensity.

The automatism of lexical stressing is generating a systematic accentuation of the first syllable of the accentual unit. The IA mostly affects lexemes that speakers insist on because of their informative value (numerals, adverbs, proper names), but an important part of IA concerns different proclitics, such as deictic elements, articles and determinants. Accentual limitation of the unit on both sides is a specific feature of the speech in French audio-visual media. In recent decades it has found its echo in the normative speech of French linguistic communities.

**Keywords:** French media discourse, linguistic norm, French accentuation, final accent, initial accent

Adriana Mezeg

Faculté des Lettres, Université de Ljubljana

Slovénie

adriana.mezeg@ff.uni-lj.si

UDK 811.133.1'367:811.163.6

DOI: 10.4312/vestnik.13.51-65



## L'APPOSITION EN FRANÇAIS ET EN SLOVÈNE : DE LA THÉORIE À L'USAGE

### 1 L'INTRODUCTION

En linguistique française, le terme d'« apposition » s'utilise pour des structures assez variées. Dans un premier temps, cet article<sup>1</sup> fournit une synthèse de ses différents emplois, pour se concentrer ensuite sur un phénomène grammatical que nous appelons, d'après Combettes (1998), les appositions nominales. Il s'agit de l'un des types de constructions détachées (CD) dont les caractéristiques principales sont : la liberté de position dans la phrase, la séparation du reste de la phrase par une virgule, la prédication seconde et la relation de coréférence avec le référent saillant de la phrase (*ibid.*). Le nœud d'une telle proposition est un groupe nominal (GN) qui n'est jamais précédé d'un déterminant et qui établit avec le référent principal une relation avec le verbe *être*, par exemple :

1) *Présidente de Fokal, Mme Michèle Pierre-Louis a de la sympathie pour certains de ceux qui tentent de gouverner, mais ne supporte pas l'absence de cohérence et de rigueur. (Le Monde diplomatique [LMD], août 2008)*<sup>2</sup>

Seules les appositions nominales (AN) initiales, c'est-à-dire placées au début de la phrase, avant la proposition principale, seront examinées, celles-ci étant les plus intéressantes quand on envisage leur traduction vers le slovène. En effet, l'AN française ne peut pas être transmise en slovène par la même structure, c'est-à-dire une CD, car elle ne satisfait pas au critère de la mobilité phrastique en slovène, ne pouvant donc pas, par exemple, occuper la position frontale. Une analyse contrastive des exemples extraits du corpus parallèle français-slovène FraSloK, constitué d'articles de presse, d'un côté, et de romans contemporains, de l'autre (Mezeg 2010), nous permettra alors d'observer leur usage en français et leur traduction vers le slovène. La traduction des AN françaises sans

1 L'article a été écrit dans le cadre du programme de recherche numéro P6-0265 financé par l'Agence nationale pour la recherche de la République de Slovénie (ARRS).

2 Les sources du corpus FraSloK (articles de presse et romans) sont disponibles dans Mezeg 2011 (346-370).



déterminant vers le slovène pose quelques problèmes importants que nous constatons dans le contexte pédagogique lors des cours de traduction, notamment les questions de l'ordre des mots, du changement de place au sein d'une phrase et de l'emploi de la virgule, questions que nous tâcherons d'éclaircir dans le cadre du présent article.

## 2 LA NOTION D'APPOSITION EN LINGUISTIQUE FRANÇAISE

Comme le constatent de nombreux linguistes (par exemple Lombard 1952, Rioul 1983, Tesnière 1988, Forsgren 1991, Riegel, Pellat et Rioul 1999, Neveu 2000), le terme d'apposition peut avoir des sens différents en français. Par conséquent, la définition et la délimitation de cette catégorie grammaticale, issue de l'ancienne rhétorique où elle était « classée comme 'figure de construction par exubérance' » (Rioul 1983 : 21), sont souvent sources de confusion.

D'après Neveu (2000 : 4), la notion d'apposition est utilisée par les grammairiens latins dès les IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> siècles pour désigner « une construction épithétique qualifiée [...] d'*adjuncta*, d'*apposita* ou de *sequentia*, formée d'un syntagme servant d'appui à un support nominal, dont le sens se trouve ainsi complété ou déterminé ». Parmi les exemples illustrant une telle structure, appelée aussi « *epexegesis* » ou bien « *explication ajoutée* » (*ibid.*), on trouve des syntagmes de type *urbs Roma* et *rex Ancus* (Riegel, Pellat et Rioul 1999 : 191), où « un nom [est] accolé à un autre nom de même cas et désignant le même référent » (*ibid.*). Sous l'influence du latin, le terme d'apposition a été transmis dans la langue française pour désigner des parties de syntagmes que nous analysons de nos jours comme des compléments de nom ou des épithètes,<sup>3</sup> par exemple *le roi Louis XIV* et *la ville de Paris*.<sup>4</sup> Cet emploi de l'apposition est contrarié, entre autres, par Tesnière 1988, Combettes et Tomassone 1988, Le Goffic 1993, Wilmet 1997, et Riegel, Pellat et Rioul 1999, tandis que dans certaines grammaires du français (par exemple celles de Grevisse 1980 ou bien d'Arrivée, Gadet et Galmiche 1986), on trouve les exemples de type *le roi Louis XIV* et *la ville de Paris* sous la catégorie d'apposition.

À travers les siècles, la notion d'apposition a été le sujet de fréquents débats sur son emploi, suivant que l'on considère le type lié ou détaché, sur l'introduction de l'apposition en tant que fonction syntaxique et sur la nécessité de la questionner en tant que figure de construction (Neveu 2000 : 4-6). Puis, au XVIII<sup>e</sup> siècle, vu sa nature explicative, des grammairiens comme Girard et Beauzée se sont orientés vers la *syntaxe détachée* (*ibid.* : 6), c'est-à-dire des structures séparées du nœud substantival, pour se débarrasser de l'influence des grammaires latines qui désignaient par le terme d'apposition des structures

3 La confusion entre l'*apposition* (mot issu du latin) et l'*épithète* (d'origine grecque) est aussi due à leur définition identique concernant la position syntaxique (placer auprès, mettre à côté de, ajouter) qui ignore les dimensions lexicales et sémantiques (Paladian 2004 : 1).

4 La partie en gras concerne une épithète / un complément de nom.



comme *la ville de Rome* ou bien *théâtre sanglant* (*ibid.* : 8), traitées à présent comme des épithètes. Ainsi, le terme d'apposition a commencé à être utilisé aussi pour des structures telles que (en gras) *Henri IV, le roi d'Angleterre, est le héros d'une pièce de Shakespeare* (Wagner et Pinchon 1962 : 77), qui correspondent au *pristavek* (Toporišič 1992 : 228) en slovène. Plus tard, on a désigné par ce terme de nombreuses autres structures séparées par une pause à l'oral et une virgule à l'écrit du nœud ou de la proposition principale, y compris des incises et structures détachées. Avant de nous focaliser sur ces dernières, référons-nous à l'article de Rioul (1983) qui fournit une synthèse de la notion d'apposition dans la grammaire française.

Selon Rioul (*ibid.*), il existe deux types d'apposition : l'*apposition intégrée* et l'*apposition détachée*.

L'*apposition intégrée* concerne (*ibid.* : 23-25) :

- a) les constructions directes (i) comprenant un nom propre (ex. *le mont Sinai, le journal Le Monde, Mitterrand le Président, Roissy aéroport*) ou (ii) associant deux noms communs (ex. *une femme médecin, le mot vérité, la fée électricité*) ;
- b) les constructions incluant DE (i) comprenant un nom propre (ex. *la ville de Paris, le livre de la Genèse*) ou bien (ii) associant deux noms communs (ex. *le mois de mai, le jour du 14 juillet, un troupeau de moutons*).

Rappelons que seules de rares grammaires classent ce type de constructions dans la catégorie *apposition*.

Quant à l'*apposition détachée*, Rioul distingue cinq types (*ibid.* : 25-28) :

- c) le détachement d'un nom propre ou d'un syntagme nominal pourvu d'un déterminant (ex. *Je parle à M. Durand, ton voisin.*) ;
- d) le détachement d'un syntagme nominal sans déterminant (ex. *Ce livre, véritable chef-d'œuvre, sera un succès. Véritable chef-d'œuvre, ce livre sera un succès.*) ;
- e) des « incises qualitatives » (ex. *J'ai rencontré Jean qui, le maladroit, a tout gâché. J'ai rencontré Jean qui a tout gâché, le maladroit.*) ;
- f) le détachement d'un syntagme adjectival (ex. *Souriante, une hôtesse l'accueille. Une hôtesse, souriante, l'accueille. Une hôtesse l'accueille, souriante.*) ;
- g) le syntagme nominal apposé à une phrase (ex. *L'équipe de France parvint en demi-finale, événement extraordinaire. L'équipe de France, événement extraordinaire, parvint en demi-finale. Événement extraordinaire, l'équipe de France parvint en demi-finale.*).

Parmi ces cinq types, on observe la différence entre les types c), d), e) et g), et le type f). Selon Dubois et al. (2007 : 46), l'apposition est, au sens strict, « un emploi détaché du nom et s'oppose à l'adjectif apposé » (type f) ci-dessus). « [P]ar une dernière extension du mot » (*ibid.*), on appelle apposition un adjectif détaché mais aussi une proposition relative (*ibid.*) explicative / appositive (Riegel, Pellat et Rioul 1999 : 484)

(*Le chat, qui est immobile, guette la souris*), de même qu'une complétive à l'infinitif (*Je ne veux qu'une chose, partir*) ou introduite par *que* (*Cela me peine, que tu doives t'en aller*) (Dubois et al. 2007 : 46).

Dans la littérature, on tombe aussi sur de nombreuses polémiques au sujet de l'apposition en tant que fonction syntaxique (par exemple Forsgren 1993, Neveu 1998) ou bien type de construction. À propos de cette question, nous partageons l'avis de Dubois et al. (voir aussi Combettes 1998, Riegel, Pellat et Rioul 1999) selon qui « [l]e nom mis en apposition n'a pas par lui-même de fonction syntaxique, l'apposition n'étant pas à proprement parler une fonction grammaticale » (Dubois et al. 2007 : 46). Un substantif apposé peut se référer à un sujet, à un attribut, à un complément d'objet, à un complément adnominal ou à un mot mis en apostrophe, décrivant la personne ou la chose désignée et ayant un emploi prédicatif (*ibid.*).

Comme l'a démontré cette synthèse rapide, qui ne se veut pas exhaustive,<sup>5</sup> le terme d'apposition est utilisé dans la grammaire française pour désigner des constructions assez variées aux niveaux syntaxique, sémantique et pragmatique, ce qui entraîne « une regrettable confusion » (Zemb 1978, dans Forsgren 1991). Ci-après, nous ne discuterons que les structures que Combettes (1998) appelle *appositions nominales* (type d) de Rioul ci-dessus) et classe parmi les *constructions détachées* (*ibid.*), terme générique qu'il utilise pour les différencier des autres types d'apposition.<sup>6</sup> Leurs caractéristiques principales sont le détachement de la proposition principale, la mobilité phrastique, la prédication seconde et le référent sous-jacent (*ibid.* : 10-15). Facultatives, elles apportent des informations supplémentaires sur le référent principal. Combettes distingue plusieurs types de CD selon leur nœud (celui-ci peut être un nom sans ou avec déterminant,<sup>7</sup> un adjectif, un gérondif, un participe présent ou passé, un infinitif prépositionnel, un adverbe ou un circonstant prépositionnel ; cf. Combettes 1998, Mezeg 2020). Le reste de l'article se concentre sur les CD dont le nœud est un syntagme nominal qui n'est jamais précédé d'un déterminant.

### 3 L'APPOSITION NOMINALE DÉPOURVUE DE DÉTERMINANT

Remplissant tous les critères d'une CD selon Combettes (1998), une AN concerne une proposition détachée dont le nœud est un GN non déterminé, qui instaure par le verbe *être* la relation de coréférence avec le sujet de la proposition principale. L'omission de déterminant permet sa mobilité à l'intérieur d'une phrase (exemples 2-2a), contrairement

5 Sur la discussion de l'apposition en français, voir, entre autres, Lombard 1952, Rioul 1983, Van Den Bussche 1987, Forsgren 1991, Neveu 1996, 2000, Goes 2007.

6 Le terme de CD est utilisé dans quelques grammaires modernes (par exemple dans celle de Le Goffic 1993 ou bien de Riegel, Pellat et Rioul 1999) et par certains linguistes (par exemple Boch, Tutin et Laurent 2009, Havu 2002), mais il n'est pas encore généralement reconnu en linguistique française (cf. Mezeg 2020 : 19-20).

7 Il s'agit des constructions absolues de type *Les mains jointes, il priaît (...)* (Combettes 1998 : 20).

aux AN dotées d'un déterminant (exemples 3-3a) où cela est impossible. L'exemple 3a marqué par un astérisque ne serait admissible que si on utilisait une virgule après le syntagme *M. Pierre Duval* (exemple 3b). Dans ce cas-là, ce syntagme serait apposé au sujet *Le directeur général de la compagnie*, se différenciant alors des exemples 2-2a où la structure détachée et le sujet ne changent que leur position et relation de coréférence.

2) **Directeur d'une grande entreprise**, *M. Lacroix est difficile à joindre.*

2a) *M. Lacroix*, **directeur d'une grande entreprise**, *est difficile à joindre.*

3) *M. Pierre Duval*, **le directeur général de la compagnie**, *n'est pas présent.*

3a) \***Le directeur général de la compagnie**, *M. Pierre Duval n'est pas présent.*

3b) **Le directeur général de la compagnie**, *M. Pierre Duval, n'est pas présent.*

Le fonctionnement des CD ne dépend pas seulement des facteurs syntaxiques, mais aussi textuels. Lorsqu'une CD se rapporte à un référent « nouveau » ou « réactivé », elle suit normalement le syntagme nominal (Combettes 1996 : 84) (exemple 2a). Placée au début de la phrase ou de l'énoncé, elle est « fortement conditionnée par le contexte antérieur » (*ibid.*). En effet, elle joue « un rôle de 'maintien', de 'prolongement', d'un référent saillant » (*ibid.*), renvoyant « de façon quasi systématique à un référent déjà cité dans le contexte proche, encore présent à l'esprit du locuteur » (*ibid.*). Représentant le thème ou bien ce qui est connu, le référent sous-jacent maintient l'identité du référent du contexte antérieur (le rhème ou le nouveau), « tout en introduisant une nouvelle caractérisation » (Combettes 2005 : 35). En prolongeant le contexte de gauche, la CD maintient le rôle d'un référent thématique (Combettes 1998 : 40) et permet la « cohésion thématique intraphrastique » (Combettes 1996 : 87). C'est grâce à cet établissement de la connexion avec le contexte antérieur qu'elle est dotée d'un rôle discursif important (Combettes 1996, 2005), celui d'anaphore. Comme le thème est le plus souvent déjà représenté par le sujet principal, Combettes préfère désigner la CD comme un thème secondaire apportant des informations de second plan par rapport au thème principal, possédant ainsi « une 'force informative' plus faible, un degré de dynamisme communicatif moins élevé » (Combettes 1996 : 94). Or, la CD peut aussi représenter un rhème secondaire (Combettes 1998 : 64) lorsque le référent sous-jacent renvoie à un référent nouveau qui n'a pas encore figuré dans le contexte précédent. Dans ces cas-là, les structures détachées sont encore plus difficiles à décoder, surtout pour un locuteur non francophone. Selon Schlamberger Brezar (2005 : 265), la référence cataphorique est moins commune en slovène qu'en français ; elle figure surtout dans la presse française où on souligne une caractéristique avant de l'attribuer à une certaine personne (*ibid.*).

Cette étude ne porte que sur les AN françaises placées au début d'une phrase que nous trouvons les plus intéressantes en matière de leur traduction vers le slovène. En

slovène, en effet, une telle structure mobile n'existe pas, c'est pourquoi il est nécessaire de recourir à d'autres moyens de traduction qui apporteront sans doute des changements aux différents niveaux par rapport aux structures françaises.

#### 4 LA TRADUCTION DES APPPOSITIONS NOMINALES FRANÇAISES SANS DÉTERMINANT VERS LE SLOVÈNE

Par rapport à la traduction de ce type de constructions vers le slovène, cet article se propose surtout d'éclaircir les problèmes liés à l'ordre des mots et à l'emploi de la virgule, problèmes auxquels nous nous heurtons dans le cadre pédagogique lors de la traduction vers le slovène.

Basés sur le corpus parallèle français-slovène FraSloK (environ 2,5 millions de mots) qui contient des articles du *Monde diplomatique* et des romans publiés entre 1995 et 2009 ainsi que leurs traductions (cf. Mezeg 2010, 2011, 2020), les résultats révèlent que les AN sans déterminant sont un peu plus nombreuses dans le discours journalistique (178 (59 %) occurrences) que dans le discours littéraire (122 (41 %) occurrences) (cf. Mezeg 2011 : 268-278 ; 2015 : 155). Souvent plus longues (en nombre de mots) de la proposition principale, surtout dans des articles de presse, elles révèlent la profession, la fonction, l'origine ou le statut social du référent de la proposition principale, de même que ses caractéristiques personnelles, habitudes, convictions, compétences, etc.

Du point de vue syntaxique, les stratégies de traduction ont déjà été brièvement exposées dans Mezeg 2015 (162-166), témoignant des faits suivants : a) une AN française, telle que définie ci-dessus (cf. section 3), n'existe pas en slovène en tant que catégorie grammaticale et ne peut donc pas être rendue par la même structure ; b) le contenu du nœud substantival des AN françaises est exprimé en slovène par un GN en tant que sujet de la phrase, attribut du sujet, attribut de l'objet, objet, complément circonstanciel ou même prédicat dans des structures variées (proposition principale, subordonnée, coordination, apposition, etc.).

Le fait que l'AN française n'a pas d'équivalent structural en slovène est dû à l'impossibilité de la mobilité phrastique d'une telle structure en slovène. Se référant aux exemples 4-4a, on peut noter que lorsqu'une AN française suit le sujet (exemple 4a), sa position détachée est facilement gardée en slovène, la structure traduite correspondant à une apposition ou bien à un *pristavek* qui est toujours postposé au sujet principal, séparé de lui par une virgule. Par contre, lorsqu'une AN française, dont le nœud fonctionne comme un attribut indirect (cf. Mezeg 2020 : 20-21), figure avant la proposition principale (exemple 4), il est évident que la traduction littérale, concernant, entre autres, le maintien de la virgule et de l'ordre des propositions françaises, serait impossible en slovène (traduction slovène précédée par l'astérisque dans l'exemple 4).

4) *Directeur d'une grande entreprise, M. Lacroix est difficile à joindre.* / \**Direktor(ja) velikega podjetja, g. Lacroixa je težko dobiti.* / *Direktorja velikega podjetja*<sub>(,)</sub> *g. Lacroixa*<sub>(,)</sub> *je težko dobiti.*

4a) *M. Lacroix, directeur d'une grande entreprise, est difficile à joindre.* / *G. Lacroixa, direktorja velikega podjetja, je težko dobiti.*

Le maintien en slovène de la position frontale du contenu de l'AN française serait admissible dans deux cas (deuxième phrase slovène dans l'exemple 4) : si on i) utilisait une virgule après le syntagme *g. Lacroixa* (à l'accusatif) – ainsi, ce syntagme, encadré entre deux virgules, représenterait une apposition (*pristavek*) et le GN du début de la phrase (*Direktorja velikega podjetja*) prendrait la fonction de l'objet de la proposition principale, régie par la valence verbale (*dobiti koga / joindre quelqu'un*) ; ii) supprimait les deux virgules (*Direktorja velikega podjetja g. Lacroixa je težko dobiti*)<sup>8</sup> – dans ce cas-là, le syntagme nominal fonctionnant comme objet (*Direktorja velikega podjetja*) serait qualifié par le nom propre en tant qu'épithète (*g. Lacroixa*).

L'emploi de la virgule dans de tels exemples n'est pas clairement défini dans les manuels slovènes, ce qui entraîne des problèmes récurrents chez les utilisateurs de langue slovène (Korošec 2003, Dobrovoljc et Jakop 2012, Lengar Verovnik 2012) et que nous constatons souvent dans le contexte pédagogique. D'après le dernier manuel d'orthographe slovène (Toporišič et al. 2001 : § 303), le (non)emploi de la virgule dépend du fait si le nom propre<sup>9</sup> qui détermine un autre nom de même cas et désignant le même référent nous est bien évident (*Največji slovenski pesnik France Prešeren se je rodil v Vrbi*)<sup>10</sup> ou non (*Največji slovenski pesnik, France Prešeren, se je rodil v Vrbi*).<sup>11</sup> Le premier à critiquer ce(t) (non)emploi soumis aux circonstances pragmatiques subjectives était Korošec (2003), suivi par Dobrovoljc et Jakop (2012) qui ont proposé d'illustrer cette règle<sup>12</sup> dans la nouvelle, 8<sup>e</sup> version<sup>13</sup> du manuel d'orthographe slovène, par des exemples plus pertinents, à savoir (Dobrovoljc et Jakop 2012 : 105) :

5) *Začasni predsednik Somalije, Abdulahi Jusuf, je zatrdil, da bo njegova vlada storila vse, kar je v njeni moči.*<sup>14</sup>

8 En français : *Le directeur d'une grande entreprise M. Lacroix est difficile à joindre.* (Si ce n'est pas autrement signalé, c'est nous qui traduisons.)

9 Selon Lengar Verovnik (2012 : 166), il se peut qu'un nom commun ou un nom géographique précise (en tant qu'épithète ou sous forme d'apposition) un autre nom, le dilemme sur le non(emploi) de la virgule étant d'autant délicat que dans le cas de noms propres, c'est pourquoi de tels exemples aussi seraient bienvenus dans le manuel d'orthographe slovène.

10 En français : *Le plus grand poète slovène France Prešeren est né à Vrba.*

11 En français : *Le plus grand poète slovène, France Prešeren, est né à Vrba.*

12 Pour un Slovène, il est certes évident que *France Prešeren est le plus grand poète slovène.*

13 Celle-ci est en préparation et à paraître bientôt.

14 En français : *Le président par intérim de la Somalie, Abdulahi Yusuf, a déclaré que son gouvernement ferait tout ce qui est en son pouvoir.*

6) *Nemška kanclerka Angela Merkel je dejala, da bo okrepila nemško gospodarstvo.*<sup>15</sup>

Alors que la caractérisation linguistique de la virgule en matière d'appositions devrait se fonder sur une étude portant sur un vaste corpus de textes écrits (*ibid.*), l'usage dans des textes journalistiques slovènes contemporains montre la tendance d'auteurs à utiliser le nom propre en tant qu'épithète (par exemple *sedanji finski predsednik Sauli Niinistö*)<sup>16</sup> plutôt que sous forme d'apposition (Lengar Verovnik 2012 : 166). Il convient aussi de mentionner que beaucoup de Slovènes ne comprennent pas ce qu'est une apposition (*pristavek*) et ne distinguent pas l'épithète postposé (en slovène *desni prilastek*) de l'apposition, c'est pourquoi il leur arrive de mettre des virgules dans des cas où elles ne sont sémantiquement et donc grammaticalement pas possibles<sup>17</sup> (*ibid.*).

En nous appuyant sur les exemples extraits du corpus FraSloK, nous tâcherons d'éclaircir ci-dessous la question de l'ordre des mots par rapport à la traduction des AN françaises vers le slovène, nous limitant à celles en position frontale en français, car elles constituent le plus grand défi. À cet égard, l'analyse met en lumière une différence importante entre le discours journalistique et le discours littéraire. En effet, dans les articles de presse traduits, une bonne moitié (54,5 %) des exemples observés gardent la position frontale et un peu moins de la moitié (44,9 %) figurent après le groupe placé au début de la phrase, représentant le plus souvent le sujet et très rarement, pour des raisons de valence verbale, l'objet. Dans les romans traduits, il est intéressant de noter que la majorité des exemples (85,2 %) restent, comme dans le texte source, en position frontale et que ce n'est que dans une bonne dizaine d'exemples (13,9 %) qu'on peut observer le changement de la position phrastique. Comme une présentation rapide des stratégies de traduction a déjà été faite ailleurs (*cf.* Mezeg 2015), nous nous contentons de n'observer ici que les exemples où une AN française sans déterminant en position frontale est exprimée en slovène sous forme d'apposition ou en tant que sujet.

La traduction des AN françaises en position initiale (en slovène *polstavek*) par une apposition slovène (*pristavek*), toujours intercalée entre le groupe sujet et le verbe, concerne 48 (27 %) exemples du discours journalistique et 11 (9 %) exemples du discours littéraire. En slovène (exemple 7a), on peut observer le changement de l'ordre des syntagmes nominaux (le sujet précède l'apposition) par rapport au texte source (exemple 7) (l'AN précède le sujet), ce qui entraîne le changement de la relation de coréférence (la référence cataphorique du texte source s'opérant entre l'AN et le sujet devient anaphorique dans la traduction). Or, du point de vue syntaxique (détachement, référent sous-jacent, prédicat secondaire et fonction d'attribut indirect), pragmatique (rôle de rhème

15 En français : *La chancelière allemande Angela Merkel a déclaré qu'elle renforcerait l'économie allemande.*

16 En français : *le président finlandais actuel Sauli Niinistö.*

17 Exemple : *\*Ameriški odvetnik, Ed Fagan, uspešno sodeluje z nemškimi pravniki* (Lengar Verovnik 2012 : 166). Traduction française : *\*Avocat américain, Ed Fagan, travaille avec succès avec des juristes allemands.*



secondaire)<sup>18</sup> et sémantique (rapport logique implicite entre le référent sous-jacent et le référent auquel renvoie le syntagme nominal), le *pristavek* slovène coïncide avec l'AN française sans déterminant<sup>19</sup> (voir aussi Mezeg 2015 : 164), que celle-ci soit antéposée ou postposée au référent saillant de la phrase.<sup>20</sup>

7) **Grand architecte de la colonisation**, *M. Ariel Sharon a déclaré ouvertement, en 1975, que son but était [...] (LMD, juin 2007)*

7a) *Ariel Šaron, veliki arhitekt kolonizacije, je leta 1975 odkrito oznanil, da je njegov cilj [...] (Le Monde diplomatique v slovenščini [LMDSLO], juin 2007)*

En outre, comme l'apposition est une sorte de proposition réduite (Combettes 1998 : 12-13), il n'est pas étonnant qu'elle puisse être transmise en slovène par une proposition relative<sup>21</sup> postposée à l'antécédent, introduite par le connecteur *ki (qui)* qui marque la valeur explicative, l'auxiliaire *biti (être)* et le contenu de l'apposition source en tant qu'attribut du sujet. Cette stratégie ne s'est pourtant pas révélée très importante dans notre étude, car elle ne concerne que 18 (10 %) exemples du sous-corpus journalistique (exemples 8-8a) et 2 (1,6 %) du sous-corpus littéraire.

8) **Longtemps pays d'émigration**, *l'Espagne et l'Italie sont devenues, en quelques années, des pays d'immigration. (LMD, juin 2006)*

8a) *Španija in Italija, ki sta bili dolgo državni emigracije, sta v nekaj letih postali državni priseljevanja. (LMDSLO, juin 2006)*

Enfin, observons encore les cas où le contenu de l'AN française est exprimé en slovène en tant que GN en position frontale ayant la fonction de sujet (rarement d'objet). Cette stratégie est plus importante dans la traduction des articles de presse (51 exemples) que des romans (23), l'analyse révélant des différences notables entre les sous-corpus :

- a) dans les romans traduits, le contenu du GN de l'apposition française devient dans la majorité des cas (87 %) le sujet principal et unique de la phrase ; d'après notre corpus, cela se passe toujours dans la traduction vers le slovène quand le sujet principal de la phrase source est exprimé par un pronom (exemples 9-9a) ; cette stratégie, qui cause de grandes différences (pas de détachement, le GN en gras comme thème principal, ayant la fonction de sujet, etc.) par rapport au texte source, est la deuxième

18 Établi sur le contexte antérieur de l'article de presse en question.

19 Il convient aussi de mentionner qu'il coïncide avec des AN dotées d'un déterminant (si nous prenons l'exemple 7, cela donnerait : *M. Ariel Sharon, le grand architecte de la colonisation, a déclaré...*) que Combettes (1998 : 24) appelle les constructions liées et ne peuvent pas, selon lui, entrer dans la catégorie de CD (*ibid.* : 24-28).

20 Cela se confirme si on change l'ordre dans le texte source, l'apposition étant postposée à son antécédent (*M. Ariel Sharon, grand architecte de la colonisation, a déclaré...*).

21 Elle peut aussi être transmise par un autre type de subordonnée (de cause, de temps, de concession / opposition ; cf. Mezeg 2015 : 165), mais les relatives sont les plus représentées dans le corpus observé.

la plus importante dans les articles de presse, mais elle concerne beaucoup moins d'exemples (27,4 %) ;

9) *Chômeur en France, il était ici millionnaire et invitait tout le monde.* (Mérot 2003)

9a) *Brezposeln Francoz je bil tukaj milijonar, zato je vedno vse povabil.* (Javoršek 2007)

- b) dans les articles de presse traduits, le contenu du GN de l'apposition française devient dans la moitié des exemples (51 %) le sujet, et le sujet de la phrase source (normalement le nom propre) est exprimé en slovène sous forme d'apposition (*Aram Abrahamian*, exemples 10-10a) ; dans les romans traduits, cette stratégie n'est pas utilisée ;

10) *Directeur de l'influent quotidien d'Erevan Aravod, Aram Abrahamian estime que [...]* (LMD, avril 2008)

10a) *Urednik vplivnega erevanskega dnevnika Aravod, Aram Abrahamian, ocenjuje, da [...]* (LMDSLO, avril 2008)

On pourrait supposer que cela se produit lorsque l'apposition source est longue (en nombre de mots), comme dans l'exemple 10, mais cette hypothèse doit être réfutée car on a trouvé un bon nombre d'exemples (11-11a) où l'apposition source est toute courte :

11) *Directeur général de TF1, M. Nonce Paolini réclame-t-il une révision [...]* (LMD, février 2008)

11a) *Generalni direktor TF1, Nonce Paolini, zahteva revizijo [...]* (LMDSLO, février 2008)

- c) dans les deux sous-corpus, il n'y a que quelques exemples (2 dans les romans et 4 dans les articles) où le GN de l'apposition source devient sujet en slovène, et le GN sujet français (nom propre) l'épithète :

12) *Conseiller politique de M. Correa, M. Ricardo Patino soupire [...]* (LMD, janvier 2007)

12a) *Correïn politični svetovalec Ricardo Patino vzdihuje [...]* (LMDSLO, janvier 2007)

Si nous comparons cet exemple avec les exemples 10-10a et 11-11a, il est difficile d'établir des différences et justifier l'une ou l'autre stratégie, à savoir le (non)



emploi de la virgule. Un locuteur slovène ordinaire risque de ne pas connaître aucun de ces trois noms propres, ce qui justifierait la virgule, comme le proposent, entre autres, Dobrovoljc et Jakop (2012), mais ce n'est pas le cas dans l'exemple 12a. En outre, le sujet tel qu'il est (GN en gras + épithète), est tout à fait acceptable en slovène, c'est pourquoi la règle proposée sur le (non)emploi de la virgule dans de tels cas (*ibid.*) devrait encore être discutée. Enfin, nos résultats ne confirment pas la constatation de Lengar Verovnik (2012 : 166) selon laquelle le nom propre en tant qu'épithète est plus utilisé dans le discours journalistique que l'apposition, ce qui appelle à de nouvelles recherches portant sur des textes slovènes originaux et traduits.

- d) il arrive, quoique très rarement (5 exemples dans des articles), que l'apposition et le GN sujet (un nom commun) source constituent chacun le sujet en slovène (sujet + et + sujet), désignant bien sûr le même référent (exemples 13-13a) – ils sont donc égaux, possédant la même force informative ;

13) *Enseignant dans le quartier du Val fourré (Mantes-la-Jolie), le syndicaliste reconnaît néanmoins [...]* (Diome 2003)

13a) *Sindikalist in učitelj v četrti Val fourré (Mantes-la-Jolie) vendarle priznava [...]* (Barič 2007)

- e) enfin, dans de rares autres exemples (3 dans le corpus entier), lorsque le sujet source est un GN (jamais un pronom ou un nom propre), on peut observer dans la traduction slovène soit l'omission du GN de l'apposition (le sujet source reste le sujet en slovène), soit du GN sujet de la phrase source (le GN de l'apposition devient ainsi le seul GN sujet en slovène ; exemples 14-14a) ; cela entraîne bien évidemment une certaine perte dans le texte cible.

14) *Véritables œuvres d'art, soigneusement peintes et calligraphiées, souvent dues à des amateurs éclairés, ces tablettes témoignent [...]* (LMD, mai 2006)

14a) *Te spretno naslikane in kaligrafirane mojstrovine, ki so jih pogosto ustvarili razsvetljeni ljubitelji, pričajo o [...]* (LMD SLO, mai 2006)

## 5 EN GUISE DE CONCLUSION

Après la synthèse des différents emplois de l'apposition en linguistique française, l'article s'est concentré sur les appositions nominales françaises sans déterminant en position frontale et leur traduction vers le slovène. Comme les stratégies de traduction ont déjà été exposées ailleurs (*cf.* Mezeg 2015), nous nous sommes contentée d'observer les exemples

où une telle AN française est exprimée en slovène sous forme d'apposition ou en tant que GN sujet. Notre but était d'éclaircir des questions liées à l'ordre des mots et à l'emploi de la virgule, ce qui reste assez flou dans les manuels de langue slovène et entraîne des problèmes récurrents chez les locuteurs de cette langue.

Bien que le corpus utilisé soit petit, l'analyse a montré des différences importantes en matière de stratégies de traduction dans les deux types de textes. Premièrement, en ce qui concerne l'ordre, la position frontale du contenu de l'AN française est maintenue dans la majorité des exemples des romans, tandis que dans les articles de presse cet élément est postposé à l'antécédent dans presque la moitié des cas. Deuxièmement, si la stratégie consistant à exprimer le contenu de l'AN française par une apposition ou un GN sujet est très importante (56 %) dans les articles de presse, ceci n'est pas le cas dans les romans (30 %) où ressort la fonction de sujet (19 %) lorsque le référent saillant de la phrase source est un pronom. Troisièmement, l'analyse montre que le *pristavek* slovène coïncide avec l'AN française sans déterminant sur le plan syntaxique, sémantique et pragmatique, tandis que le fait d'exprimer l'AN source en tant que GN sujet cause des différences importantes par rapport au français. Enfin, si notre corpus restreint ne nous a pas permis de clarifier le (non)emploi de la virgule, l'analyse met en cause la règle proposée par Dobrovoljc et Jakop (2012), car des exemples très similaires témoignent des solutions différentes mais tout à fait correctes. Le (non)emploi de la virgule ainsi que l'ordre des mots semblent soumis aux décisions personnelles mais dépendent aussi des possibilités d'expression dans la langue cible. Toutefois, il serait nécessaire d'étudier un corpus plus vaste et varié de textes slovènes source pour tenter d'en tirer des conclusions plus justes et établir des règles plus précises.

## BIBLIOGRAPHIE

- ARRIVÉ, Michel/Françoise GADET/Michel GALMICHE (1986) *La Grammaire d'aujourd'hui : Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.
- BOCH, Françoise/Agnès TUTIN/Damien LAURENT (2009) Construction détachée et adjectifs d'affects. D. Apothéloz, B. Combettes, F. Neveu (éds.), *Les linguistiques du détachement. Actes du colloque international de Nancy (7 à 9 juin 2006)*. Berne : Peter Lang, 99-115.
- COMBETTES, Bernard/Roberte TOMASSONE (1988) *Le texte informatif, aspects linguistiques*. Bruxelles : Prisme, De Boeck Université.
- COMBETTES, Bernard (1996) Facteurs textuels et facteurs sémantiques dans la problématique de l'ordre des mots : le cas des constructions détachées. *Langue française* 111, 83-96.
- COMBETTES, Bernard (1998) *Les constructions détachées en français*. Paris : Ophrys.
- COMBETTES, Bernard (2005) Les constructions détachées comme cadres de discours. *Langue française* 148, 31-44.

- DOBROVOLJC, Helena/Nataša JAKOP (2012) *Sodobni pravopisni priročnik med normo in predpisom*. Ljubljana : Založba ZRC.
- DUBOIS, Jean/Mathée GIACOMO/Louis GUESPIN/Christiane MARCELLESI/Jean-Baptiste MARCELLESI/Jean-Pierre MÉVEL (2007) *Grand dictionnaire : Linguistique & sciences du langage*. Paris : Larousse.
- FORSGREN, Mats (1991) Éléments pour une typologie de l'apposition en linguistique française. D. Kremer (éd.), *Actes du XVIII<sup>e</sup> congrès international de linguistique et de philologie romanes. Tome II, Linguistique théorique et linguistique synchronique*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 597-612.
- FORSGREN, Mats (1993) L'adjectif et la fonction d'apposition : observations syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. *L'Information grammaticale* 58, 15-22.
- GOES, Jan (2007) L'apposition dans tous ses états. N. Flaux, D. Stosic (éds.), *Les constructions détachées : entre langue et discours*. Arras : Artois Presses Université, 267-293.
- GREVISSE, Maurice (1980) *Le bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. Paris : Duculot.
- HAVU, Eva (2002) L'interprétation des constructions détachées. Le 25 octobre 2021. <http://www.ucm.es/info/circulo/no10/havu.htm>.
- KOROŠEC, Tomo (2003) K pravilom za skladišnja vejico v slovenskem pravopisu 2001. *Slavistična revija* 51/2, 247-266.
- LE GOFFIC, Pierre (1993) *Grammaire de la phrase française*. Paris : Hachette livre.
- LENGAR VEROVNIK, Tina (2012) Pravopisna obravnava pristavnosti. N. Jakop, H. Dobrovoljc (éds.), *Pravopisna stikanja: razprave o pravopisnih vprašanjih*. Ljubljana : Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša, 163-167.
- LOMBARD, Alf (1952) L'apposition dans le français d'aujourd'hui. *Mélanges de philologie romane offerts à M. Karl Michaëlsson par ses amis et ses élèves*. Göteborg : Bergendahls, 322-350.
- MEZEG, Adriana (2010) Compiling and using a French-Slovenian parallel corpus. R. Xiao (éd.), *Proceedings of the international symposium on using corpora in contrastive and translation studies (UCCTS 2010)*. Ormskirk : Edge Hill University, 1-27. Le 25 octobre 2021. <http://www.lanacs.ac.uk/fass/projects/corpus/UCCTS2010Proceedings/papers/Mezeg.pdf>.
- MEZEG, Adriana (2011) Korpusno podprta analiza francoskih polstavkov in njihovih prevedkov v slovenščini. (Thèse de doctorat). Ljubljana : Faculté des Lettres, Département des langues et littératures romanes.
- MEZEG, Adriana (2015) Les constructions détachées nominales en français et en slovène. M. Schlamberger Brezar, D. Limon, A. Gruntar Jermol (éds.), *Contrastive analysis in discourse studies and translation/Analyse contrastive de discours en traduction/Kontrastive Diskurzanalyse und Translation*. Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete, 150-168.

- MEZEG, Adriana (2020) *Polstavki v francoščini in njihovo prevajanje v slovenščino – korpusni pristop*. Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- NEVEU, Franck (1996) La notion d'apposition en linguistique française : perspective historique. *Le français moderne* 64/1, 1-27.
- NEVEU, Franck (1998) Les appositions frontales et la structure informationnelle de l'énoncé. *Actes du colloque international de linguistique française d'Uppsala – Prédication, assertion, information, 1996*. Uppsala : Acta Universitatis Upsaliensis, *Studia Romanica*, 367-375.
- NEVEU, Franck (2000) L'apposition : concepts, niveaux, domaines. Présentation. *Langue française* 125, 3-17.
- PALADIAN, Michel (2004) Apposition. *Investigationes linguisticae X*, 1-14. Le 25 octobre 2021. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/il/article/view/9024>.
- RIEGEL, Martin/Jean-Christophe PELLAT/René RIOUL (1999) *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- RIOUL, René (1983) Les appositions dans la grammaire française. *L'Information grammaticale* 18, 21-29.
- SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca (2005) Nekateri skladenjske značilnosti prevodov iz francoščine v slovenščino – lekcija iz kontrastivne slovnice. V. Mikolič, K. Marc Bratina (éds.), *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije*. Koper : Anales, 261-268.
- TESNIÈRE, Lucien (1988) *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Éditions Klincksieck.
- TOPORIŠIČ, Jože (1992) *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana : Cankarjeva založba.
- TOPORIŠIČ, Jože, et al. (2001) *Slovenski pravopis*. Ljubljana : SAZU, ZRC SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša.
- VAN DEN BUSSCHE, Henri (1987) *Les « appositions » en français moderne. Inventaire et description*. (Thèse de doctorat). Leuven : K.U. Leuven.
- WAGNER, Robert-Léon/Jacqueline PINCHON (1962) *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette.
- WILMET, Marc (1997) *Grammaire critique du français*. Louvain-la-Neuve : Hachette Supérieur, Duculot.

POVZETEK

## APOZICIJA V FRANCOŠČINI IN SLOVENŠČINI: OD TEORIJE DO RABE

V članku najprej podamo pregled različnih načinov rabe francoskega termina *apposition* in se nato osredotočimo na samostalniške apozicije, vrsto polstavkov, ki jih uvaja samostalniško jedro brez člena. Obravnavani so samo prevodi samostalniških polstavkov z začetka povedi, kjer je vsebina

izhodiščnega polstavka izražena s pristavkom ali samostalniško besedno zvezo s funkcijo osebka. Pri tem razpravljamo o besednem redu in rabi vejice, ki uporabnikom pogosto povzroča preglavice. Raziskava temelji na primerih iz korpusa FraSloK in prinese naslednje ugotovitve: a) začetni stavčni položaj je precej pogosteje ohranjen v romanih kakor časopisnih člankih; b) izražanje vsebine izhodiščnih struktur s pristavkom in samostalniško zvezo v funkciji osebka je približno enakomerno opaziti v več kot polovici primerov iz časopisnih člankov, medtem ko v romanih izstopa funkcija osebka; c) z izjemo spremembe stavčnega položaja pristavek ustreza izhodiščni strukturi, ko je njena vsebina izražena s samostalniško besedno zvezo v funkciji osebka, pa v primerjavi s francoščino pride do sprememb na različnih ravneh; d) (ne)rabe vejice na osnovi danega korpusa ni mogoče zadovoljivo utemeljiti, primeri pa kažejo, da izhaja iz osebnih odločitev prevajalcev in je seveda odvisna tudi od možnosti izražanja v ciljnim jeziku. V povezavi s tem so bili že podani predlogi spremembe pravil in zgledov, ki v naših primerih ne držijo in bi potrebovali nadaljnjo obravnavo.

**Ključne besede:** apozicija, polstavek, pristavek, besedni red, vejica

ABSTRACT

#### APPOSITION IN FRENCH AND SLOVENIAN: FROM THEORY TO USAGE

This article first gives an overview of the different uses of French apposition and then focuses on nominal appositions, a kind of supplementive clause introduced by a nominal group (NG) without an article. Only translations of initial nominal appositions are examined, i.e. those which are placed at the beginning of the sentence and where the content of the initial structure is expressed by an apposition or NG as the subject. In this context, word order and the use of commas are discussed, which are often of importance for Slovenian language users. Based on the FraSloK corpus, the following conclusions can be drawn: (a) sentence-initial position is maintained much more often in novels than in newspaper articles; (b) the expression of the content of initial structures with an apposition and an NG, which functions as a subject, is fairly evenly represented in more than half of the cases from newspaper articles, while in novels the subject function is prominent; (c) apart from the change in sentence position, Slovenian apposition corresponds to the source structure, and when its content is expressed by an NG with subject function, there are changes at different levels compared to French; (d) the (non-)use of the comma cannot be satisfactorily justified on the basis of the present corpus, but the examples suggest that it is based on translators' personal choices and also depends on the possibilities of expression in the target language. Suggestions have already been made to change the rules and usage examples, which are not tenable in our cases, and would require further consideration.

**Keywords:** apposition, supplementive clause, word order, comma



**Mojca Schlamberger Brezar**

Faculté des lettres, Université de Ljubljana

Slovénie

mojca.brezar@ff.uni-lj.si

UDK 811.163.6'373.611

DOI: 10.4312/vestnik.13.67-90



## **PRODUCTIVITÉ DES PRÉFIXES ÉTRANGERS DANS LES COMPOSITIONS NOMINALES ET ADJECTIVALES EN SLOVÈNE**

### **0 INTRODUCTION**

Dans cet article dont l'idée était venue de la part de mon cher collègue Gregor Perko – et que nous n'avons jamais pu écrire ensemble, ayant seulement rassemblé une partie du matériau linguistique à la base du corpus monolingue slovène FidaPlus – il était prévu de voir, par le biais de la méthodologie dans le cadre de la morphologie constructionnelle, si dans le cas des préfixes étrangers nominaux ou adjectivaux, dans la plupart gréco-latins, il s'agit vraiment de la composition (Toporišič 2000 : 194). Une étape dans cette recherche consistait d'en identifier, à travers une analyse du corpus slovène monolingue Gigafida2.0, la productivité.

Nous mettons en question la liste des « morphèmes dérivationnels étrangers » décrite dans la *Grammaire slovène* (Toporišič 2000), en nous posant la question s'il s'agit vraiment des morphèmes dérivationnels étrangers ou simplement des emprunts du mot entier. La recherche est complétée par les exemples tirés du corpus slovène qui confirment ou infirment notre hypothèse<sup>1</sup>.

### **1 MORPHOLOGIE MORPHÉMATIQUE, MORPHOLOGIE CONSTRUCTIONNELLE, MORPHOLOGIE DÉRIVATIONNELLE**

Dans l'approche structuraliste, l'approche morphologique morphématique présuppose le découpage en morphèmes. La morphologie lexicale, qui traite traditionnellement de la forme et de la formation des mots en termes de dérivation et composition, suit deux perspectives complémentaires, synchronique et diachronique (Riegel et al. 1994 : 539). Les mots complexes sont constitués de deux ou plusieurs mots ou morphèmes. Dans les recherches linguistiques slovènes, l'approche que prend Toporišič est structurelle, il part

<sup>1</sup> Cette recherche est menée dans le cadre du programme de recherche P6-0215 Slovenski jezik: bazične, aplikativne in kontrastivne študije, financé par l'Agence nationale slovène de recherche ARRS.

des bases de la morphématique combinatoire, qui parfois ne peut pas entièrement rendre compte des problèmes de composition des mots. Le chapitre *Besedotvorje*, entièrement consacré au phénomène mentionné, comporte quelques problèmes méthodologiques concernant l'introduction des approches diachroniques et des analyses étymologiques dans une description purement synchronique (Toporišič 2000 : 194-85 ; Perko, Schlamberger Brezar 2016).

Dans l'optique de la morphologie constructionnelle, introduite dans la linguistique slovène par Gregor Perko (2011), c'est la morphologie qui rend compte aussi bien de la flexion que de la construction de mots nouveaux : il reste à distinguer la morphologie *constructionnelle*, qui rend compte de tous les procédés de la formation des mots, des procédés de dérivation comprenant la préfixation et la suffixation, de la morphologie *flexionnelle*, ensemble des relations que peuvent entretenir les différentes formes d'un même lexème - par exemple, selon les langues, le singulier et le pluriel d'un nom, le présent et le futur d'un verbe, le masculin et le féminin d'un adjectif (Creissels, 2015 : 7). La morphologie constructionnelle offre une nouvelle approche : selon Creissels (2015), on peut désigner du terme général de *morphologie constructionnelle* l'ensemble des relations que peuvent entretenir des lexèmes différents mais apparentés (appartenant selon la terminologie traditionnelle à la même 'famille de mots'), un lexème construit étant un lexème dont la formation peut se décrire à partir d'un ou plusieurs autres lexèmes. Les grammaires traditionnelles, généralement structurelles, parlent de 'formation des mots', où 'mot' doit être compris au sens de 'lexème' (Creissels 2015 : 6).

Le lexème, défini comme une unité lexicale abstraite des marques de flexion, est donc l'unité de base et de sortie (cf. notamment, Matthews 1974 ; Aronoff 1994 ; Fradin 2003). Il comprend les deux faces indissociables du signe, une face matérielle (phonique ou gestuelle) et une face abstraite qui enregistre des informations syntaxiques et sémantiques nécessaires pour rendre compte de la combinaison des lexèmes entre eux, que ce soit en morphologie ou en syntaxe (Desmets, Villoing 2010).

Les affixes sont, au sens général du terme, des morphèmes liés qui fonctionnent comme des constituants du mot. Ils sont nécessairement attachés à un radical ou à une base simple ou déjà pourvue d'un affixe ; celui-ci peut être flexionnel ou dérivationnel (Riegel et al. 1994 : 537). Le statut de l'affixe n'est pas toujours clair : ce qui présente, en synchronie, un radical, peut être considéré, en diachronie, comme un mot composé, formé de plusieurs morphèmes (affixes, préfixes, suffixes, qui ne le sont plus aujourd'hui) – et ce qui peut présenter, au sein d'une langue, un mot composé, peut être tenu dans une autre pour une base simple.

Selon les travaux de D. Corbin (1987), seuls les mots composés ou dérivés sont d'authentiques mots construits dont la structure morphosémantique est analysable selon les règles propres à la composante lexicale de la langue.

La description des procédés de formation des mots dans l'approche de la morphologie constructionnelle a déjà été présentée sur le modèle des préverbes dans les emprunts



grecs ou latins commençant par *a-*, *de-*, *dis-*, *eks-*, *in-/im-*, *inter-*, *re-* dans Perko, Schlamberger Brezar (2016). Nous avons voulu démontrer que les préfixes (ou préverbes) ne sont pas ou plus productifs dans les opérations de la formation des mots, pour ainsi dire ne sont plus « vivants », et que les mots qui comportent ces préfixes sont, dans la perspective synchronique, généralement à traiter comme les emprunts, venus en slovène par le biais de l'allemand, et non pas comme les mots composés, ce que nous avons démontré sur les exemples des verbes *abdicirati* (abdiquer), *deformirati* (déformer), *demaskirati* (démasquer), *imobilizirati* (immobiliser), *interpretirati* (interpréter), etc. (Perko, Schlamberger Brezar 2016).

## 2 PHÉNOMÈNE DE PRODUCTIVITÉ

La productivité en linguistique est l'action d'un locuteur natif « de produire de nouvelles expressions nominales, adjectivales et autres, expressions qui ne se sont pas encore rencontrées dans les phrases réalisées » (<https://www.cnrtl.fr/definition/productivite>) à l'aide des moyens linguistiques existants.

Dans la morphologie constructionnelle, la notion de productivité (Perko, Schlamberger Brezar 2016) est liée à des notions comme la disponibilité d'opérations constructionnelles d'affixation (pré- et suffixation), de prédictivité sémantique, phonologique, morphologique et syntaxique des mots composés et leur « régularité » par rapport au prototype. L'opération de la morphologie constructionnelle doit être sémantiquement, phonologiquement, morphologiquement et syntaxiquement transparente (voir aussi Perko, Schlamberger Brezar 2016). Notons aussi que, selon Matthews (1974 : 76), les lexèmes assurant la productivité peuvent être qualifiés d'établis ou potentiels, laissant place à la créativité des locuteurs.

Quelques auteurs (Dressler 2000) mettent aussi en évidence le critère de non-intentionnalité, ce qui signifie que les locuteurs natifs sont capables de former des mots nouveaux – non lexicalisés, spontanément, sans l'aide des opérations métalinguistiques – et de les comprendre. C'est la productivité qualitative (Dal 2003) qui va, ces dernières années, de pair avec la productivité quantitative (p. ex. Baayen 1993), basée sur l'analyse des opérations constructionnelles dans les corpus par les formules statistiques. Cette approche ne sera pas utilisée dans la présente recherche.

La définition du préfixe qu'on trouve dans le livre encyclopédique sur la langue slovène de Toporišič *Enciklopedija slovenskega jezika* (1992 : 208), illustre bien la nature morphématique de son approche à la formation des mots, basée sur la segmentation linéaire, où font défaut les critères de distinction entre les affixes et la racine et aussi les consignes indiquant comment les reconnaître à l'intérieur du mot. Les facteurs de la productivité ne sont non plus pris en compte.

### 3 DESCRIPTION DES CORPUS UTILISÉS ET DE L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Entre 2004 et 2006, la recherche était menée dans le corpus FidaPlus, auquel on a activement contribué avec des textes entre 1996 et 2006, et qui était ensuite remplacé par les corpus Gigafida en 2012 et Gigafida 2.0 en 2019 (<https://jezikovna-politika.si/opremljenost/jezikovni-opis/korpusi/>), sur lesquels nous avons continué à mener notre analyse. La différence entre les deux corpus est dans la taille et la normativité : si le corpus FidaPlus était composé des textes revus par les lecteurs-réviseurs<sup>2</sup> et comprenait au total 621 millions de mots (<https://sl.wikipedia.org/wiki/FidaPLUS>), le corpus Gigafida 2.0 en contient 1 134 693 933 dans 38 310 textes parus entre 1990 et 2018. Il se veut un corpus de slovène standard (<https://www.cjvt.si/viri-in-orodja/besedilni-korpusi/>), pourtant les textes, surtout ceux extraits de l'Internet, n'ont pas subi de révision linguistique. Ce fait peut influencer les résultats de l'analyse.

Notre approche méthodologique consiste en l'analyse de la productivité des préfixes dits étrangers dans la grammaire de Toporišič. Dans l'article précédent (Perko, Schlamberger Brezar 2016), l'analyse portait sur la productivité des préfixes verbaux. Dans cet article, nous allons mettre en valeur les préfixes étrangers d'origine gréco-latine, ajoutés aux noms et aux adjectifs dans le procédé de composition.

Toporišič, dans le chapitre *Composition des noms* (Toporišič 2000 : 194-195), énumère les préfixes suivants : *a, ante, anti, eks, hiper, hipo, infra, inter, intra, ko, kontra, meta, sin, sub, super, supra, trans, ultra*. Les mêmes sont utilisés pour la composition des adjectifs (Toporišič 2000 : 200-201).

Toporišič parle aussi du caractère motivé des mots composés, consistant en une base et un affixe (dans notre cas préfixe, mais parfois aussi suffixe) : la motivation, dans les exemples cités, est certaine pour un locuteur natif – *sin-ko* (petit fils), *mater-in* (de la mère), *pre-mlad* (trop jeune). Il parle aussi de la productivité de certaines parties du discours et des moyens où il prend en compte des critères qualitatifs comme ceux présentés ci-dessus. Mais ces bases notionnelles ne sont pas prises en compte dans l'énumération des préfixes nominaux et adjectivaux que nous verrons dans l'analyse pratique présentée ci-dessous.

Les critères auxquels doivent répondre ces préfixes pour obtenir le statut de lexème, selon les bases de la morphologie constructionnelle, sont leur productivité et leur capacité d'être employés avec les lexèmes, notamment noms et adjectifs, d'origine slovène. Notre but sera de les analyser dans une approche quantitative et qualitative aux données, dans le cadre du corpus Gigafida 2.0 (<https://viri.cjvt.si/gigafida>).

2 Le lecteur-réviseur (*lektor* en slovène), personne qualifiée pour la révision des textes et leur conformité à la norme, faisait régulièrement partie des maisons éditoriales il y a 10 ans. Aujourd'hui, seuls les articles qui voient le jour sous forme papier sont relus et normalisés.

## 4 ANALYSE DES PRÉFIXES DANS LE CORPUS

Dans cette partie, nous essayerons d'analyser les préfixes cités ci-dessus dits étrangers et voir leur productivité dans le corpus Gigafida 2.0. La productivité sera démontrée dans les combinaisons avec les lexèmes d'origine slovène qui rendront compte de la créativité linguistique. Par la suite, chaque préfixe étranger en liaison avec les noms et les adjectifs sera analysé quantitativement et qualitativement et illustré par un tableau tiré du corpus.

### *a-/ab-*

On ne peut pas, à la base de l'analyse des corpus, voir la productivité de *a-* et son allomorphe *ab-* comme préfixe. Notamment, les mots commençant par *a* en slovène sont généralement des emprunts (sauf *abc*, *abeceda*, alphabet) et quelques onomatopées comme les interjections *ah*, *aha*, *aj*, *aja*, *ajati*, *av*, alors les deux exemples donnés par Toporišič, *amoralna* et *abiogeneza*, sont de rares emprunts qui s'opposent à leurs contraires *moralna* et *biogeneza*, auxquels on pourrait ajouter *abusus* (contre *usuzs*). Il en va de même pour son allomorphe *ab-normalen* (qui s'oppose à *normalen*). Ce préfixe n'est pas productif.

### *ante-*

Dans le corpus Gigafida2.0, *ante* a 125 occurrences. D'après l'analyse des exemples, *ante* n'apparaît pas comme préfixe mais en tant que préposition d'emprunt, surtout dans les expressions toutes faites ou citations comme *ante portas*, *ex-ante* (voir la liste ci-dessous).

Prikazujem 41-60 od 125 konkordanc.

« 1 3 7 »

« sicer odvisne tudi od drugega načrtovanega sklada - sklada ex- **ante** shem za zajamčene vloge, saj bosta sklada delovala komur  
 »vanju konkurence, ampak je v skladu s svojimi pristojnostmi ex **ante** regulatorja v nadzornem postopku zgolj zavarovala z usta  
 mo ravno omenili tiste, ki prezgodaj izlivajo semena (nekateri že **ante** portas, se pravi pred durmi oziroma še preden ga vtakneji  
 lni računalniški igrilula 3D in Need for speed mostw **ante** dprodam. Tel.: 04 0/554 - 637. Email: t ad ejro bic@ gm  
 mur bi se smejali. V najhujši obliki ji strokovno rečejo ejakulacija **ante** portas, pred vrati, z drugimi besedami pa - gre za tiste ne:  
 etna omrežja in jih takoj uporabili za politične asasinacije. Šakal **ante** portas! Na Hrvaškem so skušali s Facebookom zrušiti pre  
 1sti grad (Herchlinus Cranpergarius... construi fecit unam turrim **ante** portam castris inferiori de Vipaco), leta 1386 pa ga je od vit  
 ske vlade. Večina tujih opazovalcev že razpreda o Berlusconiju » **ante** portas«.

lar pa so si vsi prestrašeni evropski analitiki pulili lase. Hannibal **ante** portas! Evropa se obrača na desno. Skrajno desno. kot da  
 ti pameten med vso to orgijo nespameti. Vzpostaviti "status quo **ante** ", postaviti stvari v stanje, kakršno je bilo pred avgustom 1  
 h gospodarskih sistemov s posledično ex post in vnaprejšnjo ex **ante** plansko regulacijo gospodarstva pa bo treba določiti jasno

javnih pomoči se bodo odrazile tudi v slovenski praksi, ki pri »ex ante« int »ex post« merjenju zaostaja za drugimi državami.

. Ta mora imeti pred očmi, da se proračunske krize ne rešuje »ex ante«, vnaprej, kot to sedaj počne ta vlada, ampak »ex post«, ;

redzgodovine tega, kar bi lahko imenovali zgodovina mentalitet ante litteram bilo delo G. Lefebvra La Grande Peur, malone poli

### Tableau 1 - ante

#### anti-

Le préfixe *anti* a 3561 concordances dans le corpus sous les formes suivantes : 4812 occurrences *anti*, 1198 occurrences *Anti* (avec une majuscule), les autres occurrences sont distribuées entre *anen*, *ant/Ant*, *anta/Anta*<sup>3</sup>. Il était isolé comme seul productif dans le corpus FidaPlus entre 2006 et 2008 avec 56186 concordances pour la recherche *anti\**, parmi lesquelles *Antič*, *antika*, *antičen*, *antikvariat*, *antilopa*, *Antigny*, *Antili*, *Antikor*, *Antibes*, *antimon*, *Antigona* apparaissaient comme des mots non-construits. *Anti* est perçu comme préfixe par les locuteurs et les journalistes, ce qui exprime les formations discursives avec le nom propre dans le journal Mladina<sup>4</sup> comme *anti-Mastnak* ou *anti-Janša*<sup>5</sup>; ces formations témoignent donc de sa productivité. La plus fréquente combinaison avec les noms propres est *antijanša* (écrit aussi *anti Janša*, *antiJanša* ou *antijanša*) qui trouve aussi son contraire dans *projanša* dans la citation : *umetno vzdrževanje programa anti-janša – projanša* (maintenance artificielle du programme projanša et antijanša). Ce préfixe apparaît aussi en combinaison avec les noms et les adjectifs communs : *antijunak* (antihéros), *antiigra* (antijeu), *antiženski* (antiféminin), *anticerkveni* (anti-clérical) etc., qui témoignent de sa productivité.

L'orthographe dans le corpus est variable, nous pouvons retrouver les formes *anti-* ou *anti* comme visible dans le Tableau 2 ci-dessous.

Prikazujem 1-20 od 3.561 konkordanc.

« 1 179 »

ma krščansko prebivalstvo ustanovilo lastne milice, znane kot " **anti** -balaka", te pa so zakrivile več napadov na muslimane. Sku  
jegova mati, korporacija Time-Warner, sočasno borila za zvezno **anti** -trustovsko odobritev akvizicije Turnerjevega medijskega i  
O pred našim štetjem končala antično civilizacijo, torej prevlado **Antov** , leta 2011 pa se bo po 2500 letih končal cikel rimsko-grš  
Kje smo? Kam gremo? Ali smo že tam? Satirični ( **anti** )utopični roman, izšel pri zalo`bi Ved, 304 strani, broširan :  
Vodravno: ugaslost, narkoman, Ilir, **Ant** , cimbor, ena, Kati, fango, Ohm, zb, LK, kvartir, duola, tart  
Za nego zrele kože Bobbi priporoča uporabo ` **anti** -aging' negovalnih obraznih olj, saj negovalne sestavine ol  
cionalno nezrelega in nesimpatičnega glavnega junaka (v bistvu **anti** -junaka) so ta njegov roman pogosto primerjali s Tujcem n

3 Ici se pose la question des annotations du corpus Gigafida qui donnent des résultats qui ne sont parfois pas liés avec le mot ou la forme recherchée (à voir aussi avec les autres préfixes, notamment eks, ekso).

4 Magazine hebdomadaire à vocation économique, politique, sociale et culturelle.

5 Remarque culturelle : Mastnak est philosophe, Janša politicien.

lenko, Slovak Jozef Gönci, Američana Matthew Emmons in Mike **Anti**, Avstrijec Thomas Farnik, Finec Juha Hirvi, Norvežan Hara  
 /izij samouničenja razbrzdanega gospoda Austina. Nečloveška **anti** glasba, katere cilj je popolno uničenje. Smrt. (666)

Vodoravno: atlet, tast, Stritar, olein, postaja, rtina, **Anti**, Sket, zel, Ejsk, Naum, bon, East, soba, rojak, katolik, aka  
 dpredsednik Joseph Lieberman, objavila whos who ameriškega **anti** -bushizma, spisek akademikov, bolj ali manj univerzitetnih  
 a pri Centru Evropa, gradivo so ji poslali telefonisti NatoFona, za **anti** -NATO zbornik Ne Nato, mir nam dajte pa avtorica še ni sliš  
 mni posli tudi obstajajo po razvitih državah toda le kot poslovna **anti** kultura, le nekaj procentov od celotnega gospodarstva. Ke  
 l doktorat, OŽ, Mahler, kriza, AN, alt, era, steklovina, kosa, Resen, **Ant**, kožar, SK, orožar, ato, knez, gnev, Maina, brana, oljar, Rad  
 trok, 8. amariš, 10. OAS, 11. Bra, 12. mina, 13. netivo, 15. olje, 16. **Ant**, 17. Rea, 18. Inge, 19. anilin, 22. Omer, 23. ZDA, 24. Ita, 25. P  
 ANKAR (Knjiga) - STUDIO MARKETING/JWT; B08022 NATIKAČI (**Anti** aids) - STUDIO MARKETING/JWT

### Tableau 2- anti

#### eks-

Le préfixe *eks* a 695 occurrences où il figure dans la plupart des cas comme mot isolé avec un sens prépositionnel ou adverbial car polyphonique (*eks minister* (ex-ministre), *seks na eks* (sex rapide). Comme vrai préfixe, *eks* est orthographié avec le tiret comme *eks-* dans 129 cas et avec la majuscule dans 7 cas : *eks-minister* (l'ancien ministre), etc. Il est limité à des cas isolés nominaux ou adjectivaux signifiant « qui n'est plus en position » : *eks-policaj* (ancien policier), *eks-vojak* (ancien soldat), *eks-ljubimec* (ancien amant), *eks-varuh* (ancien gardien), *eks-komunistični /režim/* (l'ancien régime communiste), ce qui révèle sa productivité (voir le tableau 3 ci-dessous).

Prikazujem 1-20 od 187 konkordanc.

« 1 10 »

ran za ekskurzije. V sredo, 12. junija 1996, sta bili dve celodnevni **eks** -kurziji. Glavni cilj prve je bil svinčevo-cinkov rudnik Olkusz

Verjetja, ki so »mitološka«, ne-trivialna in morebiti » **ekso** -tična«, potemtakem delujejo na tej ravni, na ravni velike :

SWEET REVENGE (Charlotte Brandstrom). Žena svojemu **eks** -soprogu najame ljubico, da bi se znebila plačevanja alimer

jutri. Postaneš na primer eks - Jugoslovan ali pa se razglasiš za **eks** - komunista."

le še nepomembna formalnost, saj se je vlada R Slovenije, prek **eks** -ministra za znanost in tehnologijo dr. Petra Tanciga, dogov

prigodo, vredno slehernega nabildanega, kvadratnočeljustnega **eks** -varuha zakona v havajski srajci. Po eksploziji barke se zna

ma Gibson/Glover & s tem tudi glavni negativec filma je namreč **eks** -policaj, zdaj psihopatski gangster, ki prikoraka v policijsk

nico, Ljubišo Samardžiča v vlogi Marlovškovega asistenta, sicer **eks** -soldata JNA, Borisa Cavazzo v vlogi skorumpiranega polic

c Železnik iz Novega mesta sta edina dolensjska predstavnika na **eks** -temporu, ki sta dobila nagradi za dobro umetniško stvarite

a shema krogov, ki zloženi drug v drugega predstavljajo makro-, **ekso** -, mezo- in mikrosisteme s primeri, ki se nanašajo na šols

šAli ne bi bila pečenica čisto dovolj?, temveč?« »Imate pa zelo **eks** -kvi-zi-ten okus, milostljiva.« »Bravo!« je zaklicala Hedwig

ranje določetražniku nastopata med dru- spomina na fojbo in na **ekso** - je pred kratkim napovedal, da nih bolečih plati nedavne |  
 rras, za dobro mero pa še Maria Conchita Alonso in trije evropski **eks** -zvezdniki, Jan Niklas, Armin Mueller-Stahl in Vanessa Red,  
 so ji kot odgovor na v Italiji uvedeni Dan spomina na žrtve fojbe in **ekso** -  
 rega potem družno, zelo voajersko opazujeta in zalezujeta svoja **eks** -ljubimca, po potrebi pa tudi skrivaj - z vsemogočimi trki in  
 som bodisi Marijo v poziciji objekta božje ljubezni oziroma volje. **Eks** -statičen položaj mistikov, med katerimi so prevladovali že  
 Seveda to ni esej o pop kulturi **eks** -komunističnih držav. Ker pa globoko verjamem, da je pop l  
 vnikov. Ob konzervativno oblikovani Minici in štirisedežnih iju in **EK** -Wagonu imajo Japonci v tem malem razredu s Pajerom Min  
 Da sem naiven, mi je četrto stoletja govorila zdaj že **eks** -sopotnica, ker da so zame vsi ljudje dobri. In da kaj se čud  
 V režiserja in scenarista Davida Mirkina, nista film, v katerem bi **eks** -maturanti prepevali "Oj, mladost, ti moja", ampak film, v k

### Tableau 3- eks

#### ekso-

Dans les exemples, *eks* se mélange avec *ekso*— qui est beaucoup plus rare avec ses 7 occurrences (voir le tableau 4), surtout en opposition (*ekso- in endokrini*, *exo-* et *endo-* crines). *Ekso* n'est pas productif.

Prikazujem 1-7 od 7 konkordanc.

nne so trebušna slinavka (pankreas) in spolne žleze, ki so hkrati **ekso** - in endokrini, svoje izločke pošiljajo torej navzven in istoč  
 dilo z besedami "večjo", "manjšo", "reaktantov", "produktov", " **ekso** ", "endo", "segrejemo", "ohladimo", "levo", "desno" (mar  
 »Jaz sem eksponat. Ej, mene slikaj, jaz sem esko... **ekso** ... eksponat, pizda!« se postavlja Ben s steklenico piva v r  
 rid- ni spremljajo tekmo. Ni druge rem se noter... ljudi ogromno, **ekso** podložniki njenega veličanstva res tako nori na nogomet'  
 cov več novih informacij (vsebin). V letu 1999 smo ustvarili 2 EB ( **ekso** byte alj dva milijona tera bytov), v letu 2002 pa 5 EB novit  
 endar zagotovo premaga konkurenco. Z izjemo nekaj osamljenih **ekso** -Jupitrov, je večina znanih eksoplanetov preveč masivnih  
 ve najdbe je mogoče sklepati, da ima najbrž vsaka zvezda svoj ( **ekso** )planet, po možnosti več njih. Od petine do polovice zvez

### Tableau 4- ekso

#### hiper-

Le préfixe *hiper* apparaît dans 414 cas parmi lesquels il y a 127 occurrences comme *hiper-*, avec le tiret, dont 26 avec la majuscule et 6 avec les capitales (*HIPER*) (voir le tableau 5 ci-dessous). La préfixation s'exerce aussi bien avec les adjectifs qu'avec les noms : *hiper-* in *supermarket* (hyper- et supermarché), *etno stil in hiper-dekorativnost* (le style etno et hyper-décorativité), *hiper-informacijska* (hyperinformatif), *hiper-kine-* *tičen* (hypercinétique).



Selon le sens des occurrences, nous pouvons voir qu'il y a quelques nouvelles formations (*hiper-povezan* (hyper-connecté), *hiper-povezljivost* (hyper-connectivité) dans le tableau 5 ci-dessous, donc la forme est peut-être en train de devenir productive avec les emprunts ou leur traduction vers le slovène.

Prikazujem 21-40 od 127 konkordanc.

« 1 2 7 »

Gamble, se jih je oprijel izraz soap. Ker je šlo v njih za ekscesne, **hiper** -melodramatične štorijske, hjah, bistveno večje od življenja čedalje bolj prepletata. Od esencializma preko etno stila vse do **hiper** -dekorativnosti; to smo videli na modnih revijah pred dob trideset let. Vrednote, ki se bodo vedno bolj uveljavljale. Tako se zdi tudi meni. Sigurno živimo v času **hiper** -individualizma, čeprav vse dokazuje, da ta način življenja ni najbolj zdrav. Podpisani sporazum zajema Fozzyjeve markete vseh velikosti ( **hiper** -, super- in minimarkete) in diskontne trgovine s živili. Podpisane spremembe in individualnost. Svet je vsak dan bolj **hiper** -povezan, saj je bilo kar 2,8 milijarde ljudi v letu 2016 že povezani. Induced Topic Search (HITS, iskanje tem oziroma predmetov po **hiper** - oziroma nadpovezavah), da bi videl, če njegova metoda za potovanje skozi čas, ki je energijo črnih luknenj izkoriščala za **hiper** -potovanje s svetlobno hitrostjo. Temu, kar jih pričaka na tej poti, je kapitalistični potrošniški kalifornijski paradiz v svoji izredni **hiper** -resničnosti v nekem smislu irealen, brez substance, brez vsebine. »-510 je tisti »bolj« krepko zapisan. Tipalo Live MOS, RAW-zapis, **hiper** -kristalni LCD, ultrasonični filter, elektromehanski IS – gramo. In prav tak avokado je prišel na police omenjenega super-, **hiper** -, mega- ali kakršnega koli že marketeta! Celo solidni poznani avtomobili, interaktivne avtoceste v možgane, agonični, evforični, spektralni, **hiper** -realni designi seksa in nasilja, snuff filmi. In še dodatna kategorija skupaj. Zakaj potem filmov raje ne snemajo po pesmicah, bodisi **hiper** -literarnih, ponarodelih ali pa rockovskih? Da, filme je moč snemati. In Kitajskem diskretno objavili, da bodo polovico prometa vzdolž **hiper** -ekspresne železniške proge od Pekinga do Tianjina zaupali. Poleg vesele blasfemije bi bolj senzitivne gledalce lahko odbilo **hiper** -kinetično nasilje in slapovi krvi iz odprtih arterij. AMC sic

Tableau 5- hiper

## hipo-

Du sens contraire de *hiper*, l'afixe *hipo* n'a que trois occurrences dans le corpus, dont deux noms : *hipoksija* (hypoxie), *hipo-maxi-* in *podobnih veletrgovin* (hypo-, maxi- et autres hypermarchés) et un adjectif *hipo-* in *hiperbarična terapija* (thérapie hypo- et hyperbare) – voir aussi le tableau 6. Nous pouvons constater qu'il est considéré comme

préfixe dans l'univers notionnel des locuteurs, ce qui découle de son orthographe avec le tiret en opposition avec d'autres préfixes (voir l'exemple ci-dessus *hipo- maxi- in podobnih veletrgovin*). Mais ce préfixe n'est pas productif en slovène.

Prikazujem 1-3 od 3 konkordanc.

bljajo veliko fizioterapevtskih metod, elektro- in kinezioterapijo, **hipo** - in hiperbarično terapijo ter druge oblike zdravljenja.  
 a ga zaliva pri-zadelo pridreno pomanjkanje kisika (termoklinska **hipo** -ksija). To se je pokazalo v meibentosu s takojšnjim zniž  
 neli jezika ne pisave, ko so naši predniki shajali tudi brez super-, **hipo** - maxi- in podobnih veletrgovin, trgovalo pa se seveda je,

### Tableau 6- hipo

#### **infra-**

Infra comporte 1004 concordances, dont 193 avec le tiret (57 comme *infra-* et 134 comme *Infra*). L'orthographe n'est pas stable : *infra* figure dans les mots avec ou sans espace (*infra rdeč* (infra rouge) avec 112 occurrences ou *infrardeč* (infrarouge) avec 4663 occurrences. Ce n'est pas un préfixe productif (pour plus de détails, voir le tableau 7 ci-dessous).

Prikazujem 201-220 od 1.004 konkordanc.

« 1 11 51 »

e, da so električne naprave v kabinah pomemben del preiskav in **infra** grelec igra v teh preiskavah zagotovo določeno vlogo, ver  
 je od vsega začetka vseč, saj miglaš, torej kolesariš, zraven pa ti **infra** lučke pomagajo pri razgradnji maščobnih blazinic. Na obe  
 sija za transport in promet: Skupno poročilo o osnovni prometni **infra** -strukturi, delovno gradivo, 1985-86.

pa še Running Up That Hill (priredbno Kate Bush) ter Post Blue in **Infra** -red. Placebo so tako na primeren način sklenili zaključni  
 asi, bodo jeseni odprli še sodobni savna center s turško, finsko, **infra** in zračno savno ter bazeni za kneipanje. Masažni salon, ki  
 /ojka Sotoška je imenovala na mesto direktorja javnega podjetja **Infra** za obdobje štirih let, in sicer od 9. novembra 2015 do 8. n  
 e posnetke napravi ponoči, s pomočjo bliskavice. Uporablja tudi **infra** rdeče filme in teleskopske objektivne."

1. 7 Id., »Država«, v: id., Zbrana dela, I, op. cit., III, 411a6–8. 8 Cf. **infra**, str. 107–114.

Tukidid, I, 21, 1, 22, 4. Cf. **infra**, IV, poglavje. 71 Cf.: R. Drews, The Greek Accounts of East

Local Chronicles of Ancient Athens, Oxford, 1949, str. 216. 98 Cf. **infra**, str. 145–146.

o:jno in neodvisno. S projektom preverjata tudi možnosti novih (**infra**)strukturnih, organizacijskih in socialnih modelov ter opoz  
 e discorso nell'Atene delle professioni, op. cit., str. 52–87. 89 Cf. **infra**, str. 120–126.

elektrarne (HSE), Hidroelektrarnam na spodnji Savi, podjetjema **Infra** in CGP Novo mesto, Zavarovalnici Triglav in zdaj že pokoji

\* Cf. **infra**, str. 109–110. Hkrati je to smiselno povezati z Avguštinovi

ket ob 15 igralcih tudi eno igralko, in sicer Mojco Janc iz podjetja **Infra** Sevnica, poleg nje pa so zaigrali še sevniški župan Kristij;



is končno povezan z rondojem v Boštanju. Predstavniki podjetja **Infra** in Občine Sevnica so se posvetovali glede dodatnih uredi / na podlagi naročila s strani prometnega ministrstva in podjetja **Infra**, ki je ob izgradnji elektrarn zadolženo za ureditev spremlj. te pri prometnem ministrstvu, Ana Gračner, direktorica podjetja **Infra**, Robert Kuzman, izvršni direktor za nizke gradnje pri druž. otok in potok Kamenca. Tretja podpisana pogodba med podjetji **Infra**, Direkcijo RS za ceste in družbama Nivo Celje in CGP Nov.

Javno podjetje **Infra** d.o.o. kot izvajalec gospodarske javne službe urejanja voi

### Tableau 7- infra

## inter-

Plutôt représenté comme préposition latine (avec espace, voir le tableau 8 ci-dessous), *inter* n'est pas un préfixe productif. Les 618 occurrences comportent des citations en langues étrangères, *inter-muscular*, *inter pares*; de plus, *Inter* avec une majuscule, pour désigner un club de foot, a 17082 occurrences mais dans ce cas il s'agit d'un nom et non d'un préfixe.

Prikazujem 41-60 od **618** konkordanc.

« 1 **3** 31 »

Pugnant ergo inter se mali et mali; item pugnant **inter** se mali et boni, si perfecti sunt, inter se pugnare non pos: obrnjeneč" Tony Blair odločil prevzeti vlogo evropskega "primus **inter** pares". Britanski kontingent, ki obsega 6800 vojakov v M

Tako se pred današnjim slovenskim derbijem **inter** lige v Podmežakli sprašujejo navijači obeh ekip, odgovor j samo smer, v katero se je točka premaknila. Na tem je temeljila **inter** -frame kompresija ali sistem stiskanja med sličicami (v ča odlomki: Kritika transparentnosti) - 21.00 Steklo oko (radijska **inter** -aktivizacija) - 23.00 Koncert: Ist Annual Texas speed tria

Primer: Voda je primus **inter** pares med pijačami. No, primus inter pares je lahko tudi g a, ki pa vseeno postreže s prepričljivimi etudami, od glasbenega **intra** DJ Piera, plesnih delov Gregorja Kamnikarja in improvizac zarisal western (Golí v sedlu, Thelma & Louise). Science-fiction: **inter** -galaktična iskanja novih svetov (Osmi potnik, Planet opic

MURSKA SOBOTA, 22. - V tretjem krogu mednarodne **inter** lige s standardno puško, kjer sodeluje 13 ekip iz Avstrije, H a (npr. trema) pa lahko izraz moči zavrejo, ker povzročijo intra in **inter** mišično nekoordiniranost (znotraj mišično in medmišičn no stranko ne nanaša. Sodna odločba učinkuje med strankama (**inter** partes) in tudi pravnomočnost se nanaša nanje (1. odstav

<(char) Vsak char na začetku besede <( **inter** ) najde »interesting« in »intercept«, ne pa »splintered« ults were normalised with regard to body mass and the relevant **inter** -muscular and intra-muscular ratios were calculated. The small and fall below 10% in all types of contraction. The classical **inter** -muscular ratio HQR (hamstring/quadriceps ratio) was 65' asneje tudi svoje šolske cilje, izbrali ustrezen poklic in osvojili " **intra** in interpersonalno adekvatnost" (prav tam, str.5-6). Teori ilhuet občasno ustvarja tudi na Mostu mestnih vedut. Različne **inter** - na Soči (ob jezeru stoji njegova pretacije posredno razkr

V montserratskem sporu je to **inter** alia pokazal izgovor, s katerim je Shortova zavnila dodat

za kralja sodobne profane operne umetnosti. Vsaka plošča od » **intra** « do epiloga uglasbi kako gotsko štorijo, v kateri bi drugač  
 im državnem prvenstvu, v kateri ta čas zaseda drugo mesto, in v **inter** ligi štirih držav (Slovenije, Hrvaške, Slovaške in Madžarsk  
 tranet kot strateško poslovno orodje so v sredo podelili nagrado **intra** za najboljši intranet leta v Sloveniji. Nagrada je pripadla p

### Tableau 8 - *inter*

#### **ko-**

Avec ce préfixe, l'analyse détaillée n'est pas possible ; le préfixe *ko-* est un homonyme de la conjonction *ko* (quand). Un parcours des exemples montre que *ko-* figure dans les emprunts mais n'est pas productif en slovène. *Ko-* en tant que préfixe apparaît dans les cas suivants : *kobranding* (cobranding), *koprodukcija* (coproduction) mais il n'y a pas de nouvelles formations en vue avec les mots d'origine slovène.

#### **kontra-**

Le préfixe *kontra-* (écrit avec le tiret) a 69 occurrences tandis que *kontra* en a 699. Le mot *kontra*, polysémique, est aussi utilisé en tant que nom, sa forme familière signifiant le contraire. Les occurrences avec le tiret représentent des noms et des adjectifs composés, leur productivité est démontrée par les exemples suivants, comprenant les noms et les adjectifs (les deux derniers) : *kontra-blago* (les marchandises de contrebande), *kontra-ekvivalent* (contre-équivalent), *kontra-miting* (contre-réunion), *kontra-Jelinčič poslanec* (le député contre Le Pen, pour une traduction trans-culturelle), *kontra-špijonski* (de contre-espionnage). Pour plus d'exemples, voir le tableau 9 ci-dessous. *Kontra* en tant que préfixe est, vu sa combinaison avec les noms propres et les lexèmes slovènes, productif.

Prikazujem 21-40 od 69 konkordanc.

« 1 2 4 »

kam, torej tudi španski, naložil "energični boj zoper trockistično **kontra** -revolucionarno sekto". Glavna tarča tega "boja" je post  
 »šno. Milošević je vse uspel izčrpati s kombinacijami represije, " **kontra** -mitingov", politiko obrambe pred "zunanjo nevarnostjo  
 :e temu sociološkemu pojavu, ko nekdo ponareja dejstva, rekli » **kontra** -faktičnost«, ki da je značilna za nedemokratične in ner:  
 »Tri,« smo v en glas zatrobentali mi in uživali v svojem junaškem **kontra** -špijonskem dejanju. Bilo je naše zadnje. »Premirje,« je  
 :rpa iz »frke« okoli nabave in zasvojenosti. Heroin je ultimativno **kontra** -blago, kontra-ekvivalent denarju. Usodni izenačevalec.  
 tem zbiranju in obdelovanju podatkov, ta njena obveščevalna in **kontra** -obveščevalna služba, ni bistveno spremenila od časov,  
 ju koristila, od deleža nasprotnikov vključevanja Slovenije v EU ( **kontra** -EU), ki meni, da bi polnopravno članstvo konkretnemu |  
 žibal svetlobi dneva in kriva pota ubiral v črni temi ali pa se je šel **kontra** -bandum, pojem nasprotne trgovine oziroma menjave b  
 rost pa vse družji zvestoba rockovski glasbi in pripadnost njenim **kontra** - in subkulturam.  
 stje v Damasku. O njihovi usodi boste kmalu obveščeni. Podpis: **kontra** -obveščevalna služba Sirije."

ga slika: časnikarka v Londonu poizveduje o britanskem sistemu **kontra** -

n. Trenutno je šef gospod Sašo Lap, doslej bolj ali manj znan kot **kontra** -Jelinčič poslanec. Sobotni zbor je bil zanj prvi nastop n  
a, libertinska romantična komedija v ritmu dolge, počasne reke, **kontra** -emtivijevska verzija Sna kresne noči. Rivettu, že tradici  
lassacre, Bloody Mama) kot v ciklusih o delinkventski rock'n'roll **kontra** -kulturi (Rock All Night, Sorority Girl, Carnival Rock, Tee  
: tatu!« Spoštovani dr. Rupel, v tem primeru ne gre več zgolj za » **kontra** -faktičnost«, kot zavržen sociološki pojav, gre za Vaše z  
imitrij Rupel očitno sam nima poguma javno pojasnjevati svoje » **kontra** -faktičnosti«, čeprav ta zavržni sociološki pojav veheme  
em svetu. Zvezda je rojena. New York, New York je spektakularni **kontra** -mjuzikl, že kar post-mjuzikl. Ko De Niro na koncu po nje  
vesti - huh, ali pa tega samospoštovanja. Prej narobe, Murphy je **kontra** -Fields: iz komika, ki je slovel po mastnem, pikantnem,  
iji niso pripravljeni deliti z nikomer; Arnold Schwarzenegger je le **kontra** -psy-avtomat - najbolj mu gredo na živce ljudje, ki skuša  
kolki nabave in zasvojenosti. Heroin je ultimativno kontra-bлаго, **kontra** -ekvivalent denarju. Usodni izenačevalec.

### Tableau 9- kontra

#### meta-

Le mot *meta* sans tiret est polyphonique : il désigne une plante, *la menthe*, et l'affixe d'emprunt, *meta*. L'orthographe avec le tiret met en évidence les possibles préfixes : il y en a 220, le préfixe est vaguement productif : *meta-etika*, *meta-film*, *meta-jaz* (méta-ego), *meta-SP* (méta-professionnel indépendant). Pour plus d'exemples, voir le tableau 10 ci-dessous.

Prikazujem 1-20 od 220 konkordanc.

« 1 11 »

tkvarja posebna podzvrst deskriptivne poslovne etike: poslovna **meta** -etika.

ir se je preime-novala provotna krščanskosocialna struja. Njune **meto** -de delovanja so bile enako ilegalne kot tigrovske, ven-da  
istlino. Denimo v Zgornji Savinjski dolini so najboljše za poprovo **meto** - iz pridelane smo dobili veliko eteričnega olja; poprovo n

Poprova **meta** - 3 prgišča posušenih listov poparimo z 1 litrom kropa in j

k, da vidiš vse. Spektakel je vse, kar ogroža človeški pogled. Ja, **meta** -film. Okej, kaj drugega pa naj pričakujemo od bratov Coe  
man nadaljuje: »Ker pa je vse njihovo delovanje tako ali tako bolj **meta** -fizično kot fizikalno, je po mojem njihov odnos do prej on  
vto-referencialnost preučevanja kulture,<sup>36</sup> kar Mulhern imenuje **meta** -kultura: v njej naj bi bila »kultura objekt svoje lastne refle  
odpira široko polje asociacij in metafor. Za končni "še in še" se v **meta** -fizično počasi naseljuje individualno. Čestitke.

skim ministrom Naumanom, ki meni, da bi morali govoriti o neki **meta** -identiteti; če je to namreč nekaj čez identiteto, potem t  
n izdelku. Sodišče je zato prepovedalo navedbo tega produkta v **meta** -tagih vseh spletnih straneh, ki nimajo nikakršne neposre  
frugega, pa je moja metaidentiteta. To gre lahko v neskončnost: **meta** -meta-meta perspektive, metameta-meta identitete ... M  
skupino in jo sidramo kot enoto za samopomoč. Tako ustvarimo **meta** -SP, ki z združenimi močmi deluje v prid našega zdravlja.

čni, nadrealistični, morbidni, baročni, kapriciozni, halucinantni, **meta** -morfni fleš, poln ust in oči v velikih planih, ki grozijo, da t

nas pripelje do komedije *Bes pod kontrolo*, ki ni nič drugega kot **meta**-film o Adamu Sandlerju. Reč je tako didaktična, da se prilastvenikov varovali pred rakom. Nevrobiolog Paul Sherman je v **meta**-analizi 646 raziskav, objavljenih v zadnjih 50 letih, prišel do različnih skupinskih nalog in skupina sama kot socialna enota. V **meta**-analizi, ki so jo izvedli Carron, Hausenblas in Mack (1996), se je izkazalo, da so bile intervencije znatno povečati. To je bilo prikazano z obsežnim **meta**-analitičnim pregledom. Pokazala sta, da so bile intervencije, o katerem govorijo apostoli. Vsekakor je na bojni nogi z vašim '**meta**-jazom'. Ego se istoveti s tem lažnim omejenim jazom, z v

Idealno je, če študij preobrazbe in **meta**-človeka nadzoruje dobro poučen vodnik. Takšni učitelji s

### Tableau 10- meta

#### post-

Le lexème *post* entre en jeu avec le *post* qui est, comme *meta*, polyphonique et, dans ce cas, vérifiable seulement avec le tiret (sans tiret, il signifie *le jeûne*). *Post-* apparaît surtout avec les adjectifs *post-socialistien* (postsocialiste), *post-komunističen* (postcommuniste), *post-travmatski* (post-traumatique), plus rarement avec les noms (*post-punk*). Les exemples montrent qu'il est employé surtout dans les emprunts, mais peut être aussi productif (*post-rokodelski*, *post-artisanal*). Pour plus de cas, voir le tableau 11 ci-dessous.

Prikazujem 1-20 od 1.870 konkordanc.

« 1 94 »

retična in politična izhodišča, značilna tudi za druge umetnike iz **post**-komunistične Evrope, toda Cibiceva vseeno deluje bolj v i, s katero so si skušali mnogi Američani po 11. septembru lajšati **post**-travmatski stres, ekstremno depresijo in katastrofično te drugi strani "prehodnega obdobja v komunizem", v svoji osnovi **post**-socialistična, potem se je konstituirala prek mehanizma \ torij, ki bo po besedah Mladena Dolarja "gledališko mislil čas po **post**-post moderni", je dodal. Po podatkih APT so med letoma :

V stanju **post**-travmatskega šoka po podelitvi novinarskih nagrad sva si

na pustolo- ulični glasbenik Poskočni Jan, vščino – iz teme pod **poste** - ki postane njegov novi prijatelj rešita nekaj nekaj naj- t jivejši kontejnerski dvigali STS (Ship-to-Shore), dimenzije super **post**-panamax, s katerima bodo lahko pretovarjali zabojnike ne etični so opustili svoj prvotni zvok, v katerem je še bilo slišati nekaj **post**-punk primesi, ter zajadrali v bolj elektronske vode in dose ki jo od konca hladne vojne riše za MTV, nikoli ni bila samo stvar **post**-hladnovojnega prijateljstva diplomatov. Pa tudi za drug času zalivske vojne (Pleše z volkovi). War Party (1989) je tipičen **post**-vietnamski western: po eni strani resda predstavlja paraf rifereno. Breakdown zelo lepo, tako rekoč šolsko ujame sodobno **post**-feministično, neo-patriarhalno percepcijo ženske, ki je le

**Post**-truth, povesničnost, je Oxfordski slovar razglasil za besec

New Art Practice). Je ena od pionirk sodobne videoumetnosti in **post**-konceptualne kritične umetnosti. Sodelovala je na pomer čustev. To ni nekaj, kar lahko preboliš. Kot da bi šlo za nekakšen **post**-travmatski stres. Vseeno pa njegovo življenje ni povsem l rju predstavila Brina s skupino sodobne improvizirane glasbe in **post**-akustične jazz in etno glasbe, na Liscu pa etno jazz zasedl

predpozicionalni odnos do evrocentrične dobe, ki se je končala (**post** -) ali pa se še ni začela (pred-). Drugače povedano, številni ronski odnosi, še vedno nekatere primere rokodelskih in mnogo **post** -rokodelskih razmerij; ta zadnja so pogosto ostala v svoji i n delih tradicionalne glasbe še vedno prevladujejo distribucijska **post** -rokodelska razmerja, medtem ko je pri popularni glasbi ži

Notranje spremembe v produkcijskih **post** -rokodelskih odnosih v književnosti so zlasti pomembne z

### Tableau 11- post

#### pro-

L'affixe *pro* avec ses 1559 occurrences ne donne pas beaucoup d'exemples qui démontreraient sa productivité. Parmi les exemples figurent surtout des citations : *pro vida* (13 occurrences), *pro rata* (38), *pro life* (62), *pro-choice* (28) et *pro-licenca* (98), *Pro TV* (99 occurrences) où il est visible que *pro* signifie *pour*, mais aussi *professionnel*. Le premier sens est visible dans l'opposition *pro- in kontra* (pour et contre) avec 2 occurrences.

#### re-

L'affixe *re* est problématique – avec le tiret, on peut isoler quelques cas où il figure comme préfixe : *re- in deteriorizacija*, *re-break*. Dans la plupart des cas (cités aussi dans le tableau 12 ci-dessous), il ne s'agit pas du préfixe mais de l'emprunt du mot commençant par *re* (*reaktiven* (réactif), etc.)

Prikazujem 41-60 od 1.283 konkordanc.

« 1 3 65 »

i se lahko, če ji uspe, tudi sama deteritorializira v svetu. Procesi **re** - in deteritorializacije, standardni repertoar filozofskega apai

Serijska zvočnih dogodkov **Re** -lax svojo tretjo sezono začenja v sodelovanju z renomiranim

i. Menja pač razpoloženja. Saj veste, ciklusi. In to bi-cikliranje in **re** -cikliranje ga peče, boli, skeli, trpinči in razjeda.

ednji naredil dve dvojni napaki in dovolil Italijanu, da je prišel do **re** -breaka in znižanja izida na 1:4. Tudi v naslednjih dveh igrah s nega dela in šele na tej osnovi lahko pričnemo govoriti o njegovi **re** -snični, umetniški moči.

li bankine. Vem tudi za čisto vsako udarno jamo na cesti in lahko **re** -

a prednosti ni mogla zadržati, saj je Kerberjevi ekspresno uspel **re** -break. Niz se je prelomil v 7. igri, ko se je Kerberjeva znašla v katastrofalnem izdelku z naslovom Load, leto za njim pa še slabši **Re** -load, ki, kot pove že naslov, ne počne nič drugega kot prodipina Interceptor. Intenzivno potekajo tudi priprave na jesensko **re** -union turnejo. Na tokratnem uvodnem koncertu bodo snemu

u poraza tudi v drugem. Toda v odločilnih trenutkih jima je uspel **re** -break in izsilila sta podaljšano igro, ki sta jo tudi dobila.

irviral za vodstvo 5:3. A se je Argentinec že v naslednji igri vrnil z **re** -breakom in poskrbel za navdušenje navijačev na polnih tribi

00 Euronews - 16.20 Anthony: Uporni umetnik,. angl. film, 1960; **re** -ija Robert Day, igrata George Sanders, Paul Massie - 18.00 F

je s postopkom, v novinarskem žargonu imenovanem check and **re** -check. Prva usmeritev je v odgovoru na osnovna novinarska



e Skupine Era, njena ključna dejavnost pa je oskrba sektorja ho-**re**-ca, to je hotelov, restavracij in catering podjetij. "Naložben  
 Elsčve **Re** -Nutrition iz L'oreala, linija za nego las, obogatena z Royal J  
 LJUBLJANSKA ART KLIKA ker se je, naštejmo, znotraj cikla **Re** -Lax, Foo Bara v Moderni in dogodkov v Kapelici pridružila ot  
 nadzorovalnih mehanizmov), ne nazadnje tudi zato, ker je zgolj **re** -aktivna, tj. omejena na odzivanje na določena problematičn  
 • Madonnina turneja **Re** -Invention ni postregla samo s pregrešno dragimi vstopnica  
 niku, potem ko je ta žogico poslal v mrežo. Beograjčanu je uspel **re** -break, a se je Murray še drugič vrnil v dvboj, Srbu preprečil

### Tableau 12- re

#### sin-

En tant que préfixe, il n'a pas d'occurrences dans le corpus (son homophone *sin*, le fils, prévaut dans le corpus).

#### sub-

Le préfixe *sub-* avec un tiret a 134 occurrences. *Sub* entre en opposition avec *super* : *sub-in super* (sub et super), *sub-*, *retro-* (voir le tableau 13 ci-dessous) mais concerne aussi et surtout les emprunts aux orthographes variables *sub-woofer* et *subwoofer* (le premier avec 3, le second avec 182 occurrences) ; *subregija* (138 occurrences), *subkultura* (2282 occurrences). Il n'est pas productif, il n'y a pas de nouvelles formations avec la base slovène.

Prikazujem 1-20 od 134 konkordanc.

« 1 7 »

of the 6th Sym-posium of Confederation Mondiale des Activites **sub** -aquatique, Natural Environmental Research Council: 167-1  
 a, tako kot so bila že prej razrešena razmejitevna vprašanja med **sub** -držav-nimi enotami, posestvi in polji. V bistvu pa nadome-  
 , med drugim pa ima v ohišju monitorja vgrajene tudi zvočnike in **sub** -woofer. Računalnik bo prišel na prodajne police konec avg  
 oraza kulture. Prvi je izklesan z ideološko resnico, ki je temelj ali **sub** -iectum kulture, zelo strogo in nepopustljivo obvladuje vse  
 ovskih turbulencah, ki jih je povzročila kriza v tako imenovanem **sub** -prime segmentu ameriškega hipotekarnega trga, so si teč  
 alect group, or, more precisely, to the western Slovenske gorice **sub** -dialect. Two typical features of this speech are the loss of  
 na drugi, ki se torej odloči med alternativno ponujenim mestom **sub** -jekta v pogledu Moči za svojo tretjo in specifično pot. Gno-  
 : one minule dobe (kolikor sta kompatibilni s predponami alter-, **sub** -, retro-) vidita avtorja pripravo in napoved instalacije Slove  
 ogeniji Y kromosoma, ki se pojavlja izključno v Evropi. Njena dva **sub** -klada I1a in I1b\* izkazujeta največji gostitvi v Skandinaviji  
 re žanre popularne glasbe, ključna vprašanja popularne kulture, **sub** - in mladinske kulture, vloga glasbe v sodobni družbi in upc  
 ktorju gradbeništva in gradbenih materialov je vsebina projekta **sub** -contracting. Zanj je Gospodarska zbornica Slovenije 7. ma  
 ičetka je na voljo šest služb, ki imajo po odklenitvi sposobnosti ' **sub** -job' devet mogočih podpoklicev v slogu dual classinga iz t



rand Prix v Heilbronn - 15.00 Ekskluzivno: moto šport, D1 ADAC **Super** -Cup 96 - 16.00 Motociklizem: SP v speedwayu v Pocking  
 terimi so privilegirale svoje ekonomije in tanek sloj bogatašev (» **super** -razred«), revni svet pa s svojimi političnimi odločitvami  
 časnik je Inzaghiju namreč dodelil oceno devet in ga označil za **Super** -Euro-Pippa. Kakršenkoli vzdevek že ima, Inzaghi je v fin  
 ov). Menjalnik ima 27 + 27 prestav, s tem da je 9 najpočasnejših ( **super** -reduktor) pri pnevmatikah 659/65 R 38 v razponu hitrosti  
 rs lahko v tem primeru zmaga le, če uspe prepričati več kot 500 **super** -delegatov, da zapustijo Clintonovo in stopijo na njegovo  
 ni le v Val d'Iseru, ko je osvojil četrto mesto. Peti je bil dan prej v **super** -G-ju. 25-letni Mariborčan je prišel do tretje najboljši sm

#### Tableau 14- super

### supra-

*Supra* n'apparaît que quatre fois dans le corpus avec le tiret. Sinon, ce mot a 127 occurrences dont la plupart correspond à l'appellation *super* (pour le carburant), au génitif, dans le registre familier (*super, supra*). Il y a un nom propre, *Supra-stan*, avec 24 occurrences. Ce préfixe n'est pas productif.

Prikazujem 1-4 od 4 konkordanc.

ilne socialne države in sočasne blokade vzpostavitve (evropske) **supra** -nacije je neobrzdani izbruh nestrpnosti in nasilja. Pošast  
 rih pravzorec je marxistična shema baza / vrhnja stavba, infra- / **supra** -struktura.  
 aslov Supra-stan, d.o.o., Adamičeva 1, 3000 Celje ali na e-mail: **supra** -stan@celje.si.  
 UPRA-STAN, d.o.o., Adamičeva 1, Celje ali na elektronski naslov: **supra** -stan@celje.si.

#### Tableau 15- supra

### trans -

Le lexème *trans* est polysémique, il signifie *la transe* et aussi l'affixe *trans-* (qui traverse) devenu très fréquent en slovène grâce à quelques syntagmes adjectivaux et nominaux : *trans-maščobni* ou *transmaščobni* (426 occurrences) et *trans-maščoba* (acides gras trans) 206 occurrences), *transspolni* (transsexuel, 371 occurrences), *transsibirski* (175 occurrences), *transatlantski* (773 occurrences). *Trans* avec le tiret présente 441 concordances, *trans* en totalité, tous usages confondus, en présente 3944. Ce préfixe est vaguement productif, lié à quelques collocations avec un grand nombre d'occurrences. Voir aussi le tableau 15 ci-dessous.

Prikazujem 1-20 od 441 konkordanc.

« 1 23 »

2. **TRANS** -CIKLOHEKSENA NE POZNAMO. CIKLOALKENI S KONFI

janje las. V zakulisju pa se je dalo izvedeti, da bo zgodba o naših **trans** -junakinjah kmalu tudi na prvih straneh francoskega tiska



pus Dei (1987), Let it be (1988), Macbeth (1990), Kapital (1992) in **Trans** -Slovenia Express (1994).

in) v krvi ("slab" holesterol) bolj kot nasičene maščobne kisline. **Trans** -maščobne kisline so običajno prisotne v margarini zaradi vsebnosti večkrat nenasičenih (poli) maščobnih kislin (PUFA) ter **trans** -maščobnih kislin. V tabeli, ki smo jo izdelali v sodelovanju s strokovnjaki v margarini in v drugih vrstah maščobe ni več kot en odstotek **trans** -maščobnih kislin (na Nizozemskem) oziroma manj kot 5%. Če smo ocenili tiste vzorce margarine, ki vsebujejo nad 1% do 5% **trans** -maščobnih kislin, kar pomeni, da je tveganje za zdravje sicer nekoliko večje, ocena za margarino Rama pa se je zaradi majhne vsebnosti **trans** -maščobnih kislin izboljšala in je skupno "zadovoljiva". Pri izbiri je seštevek obeh kriterijev, pri čemer ima večjo težo vsebnost **trans** -maščobnih kislin.

Projekt **Trans** -formation obsega razstavo psihofotografik Branka Bačo

Rapp **Trans** -Ipmit naj bi bil po številu referenc prepričljivejši od konkurence

ime skupine sicer veljajo The Man-Machine, Computer World in **Trans** -Europe Express. Lani je po sedemnajstih letih premora izšel na svetlo album, v katerem je v duhu 1980-ih vduševal, ker mi je bil David Hasselhoff zoprni, ampak Pontiacov **trans** - am z rd

o) **Trans** -formation avtorjev Branka Bačoviča in Davida Hollerja. V **Trans** -formation zbrane pesmi obeh avtorjev, ki so napisane v različnih oblikah: cis-butendiojska kislina (maleinska kislina) in **trans** -butendiojska kislina (fumarna kislina). Maleinsko kislino najdemo v mnogih naravnih in umetnih oblikah: v naravnih narcizmov in kratkih poti. V resnici je ena izmed atrakcij te **trans** -mreže. Njegove knjige so akademski bestsellerji, njegov prvi roman **Trans** -formation ni presenečenje, saj so bili podrejeni. Finci so igrali v **transu** - kot roj kamikaz. Njihova obramba je videti zmedena, vendar je v večini "dolgočasen"), je mesto v Oregonu, ki se je odločilo za **trans** -atlantsko turistično in humorja polno potezo - pobratilo in povečalo mednarodne prijatelje. Žal pa so študije pokazale, da so **TRANS** -maščobe še bolj nezdrave kot navadne nasičene maščobe.

### Tableau 16- trans

#### ultra-

*Ultra* aussi est polysémique et se présente comme adverbe ou comme préposition ou comme préfixe. Le préfixe *ultra-* est productif : avec le tiret, il est uni avec des lexèmes slovènes adjectivaux *ultra-novi*, *ultra-nizek*, *ultra-ortodoksni*, et nominaux *ultra-tekači*, *ultra-kolesarji*. *Ultra* présente, dans les deux derniers exemples, l'ellipse pour *ultramathon*. Il est aussi employé en opposition : *ultra- in infraobmočje* (la zone *ultra-* et *infra*).

Prikazujem 1-20 od 247 konkordanc.

« 1 13 »

čila »drugo rojstvo«, s katerim bi postal nekak post-holokavstni **ultra** -cyber born-again - njena paranoična pro-life fantazija pa

Marko Baloh je vrhunski **ultra** -maratonski kolesar, ki kljub astmi dosega zavidljive uspe

voje letošnje uspehe. Kljub močni konkurenci sedemindvajsetih **ultra** -kolesarjev, med katerimi Baloh največjega konkurenta vi

m celo šokiral s kvazi-dokumentarnim, insidersko-paranoičnim, **ultra** -preverjenim, hiper-informativnim in politično-holokavstr

obne ukrepe. »Toda pri tem bomo zelo pazili, kaj se bo dogajalo v **ultra** - in infraobmočju,« je še zagonetno dodal vodja poslancev

veliko reklamo za novo skupino SMOKE CITY, ki je naredila novi "ultra-zvočni" komad z naslovom UNDERWATER LOVE (TTT); ta j  
 io mi to ljudstvo, ki to počne. Ko pa sem spoznal skoraj vse naše ultra-tekače, veliko triatloncev in plavalcev, a tudi veliko tujce  
 rian G. Hutton. Ko je Robert Aldrich posnel cinični, mačistični in ultra-kinetični Ducat umazancev (1967), se je svet spremenil: v  
 ormalno, kombinirano, mastno, suho ali občutljivo kožo čistijo z ultra-učinkovitimi formulami, ki so hkrati tudi nežne in lahke in  
 etejšem judovskem kraju v Jeruzalemu, je izbruhnil spopad, ker ultra-ortodoksnim Judom ni bilo všeč, kako molijo manj ortodc  
 is ves čas žaluje, ker na začetku filma ni preprečil pokola članov ultra-desničarske para-vojaške milice.  
 at francoskih razpuščencev, zagrizenih skvoterjev, anarhistov in ultra-vegetarijancev, ki jih spremlja petero psov, po volji gospc  
 luetooth receiver. It provides mobile professionals a one-piece, ultra-portable alternative to the touchpad. The mouse features  
 ombmbna za obvladovanje astme, je ekipa 11 kolesarjev iz Leka z ultra-kolesarjem Markom Balohom na čelu v Kranjski Gori zače  
 Las Vegas - Slovenski ultra-maratonski kolesar Marko Baloh je zmagal na 31. dirki Sil  
 n dr. Gabriela Byrnea in FBI-ja (Daniel Benzali) eksperimentira z ultra-high-tech sistemom za nadzorovanje, ki bo kameri in mo  
 Posebno tveganje z vidika vplivov na zdravje lahko predstavljajo ultra-fini delci za otroke, mladostnike, nosečnice in starejše ljt  
 skimi igralci, s fokusiranjem spodnjega družbenega razreda in z ultra-nizkim proračunom. Tretji zakon: »neo-filmarji« se zelo ri  
 a najstniške drame Trinajst. In iz filma, ki je hotel postati super-ultra-kul-mega poklon skejterjem, naredila mladostniško dram  
 arjajo z barvno rozeto, ki se vrti pred čipom. 120 W žarnica UHP (ultra-high performance) ima deklarirano življenjsko dobo 2000

### Tableau 17- ultra

## 5 CONCLUSION

Nous pouvons constater que notre hypothèse du départ concernant la (non)productivité des préfixes de composition étrangers dans les noms et adjectifs, ne peut pas être entièrement confirmée. La productivité des préfixes étrangers dans la composition des noms et des adjectifs est plus grande que dans le cas des préverbes (Perko, Schlamberger Brezar 2016). En outre, la productivité est en hausse par rapport à notre recherche dans le corpus FidaPlus entre 2004 et 2006 où seul le préfixe *anti-* pouvait être considéré comme tel. Dans notre recherche, la productivité est attestée avec les préfixes *eks*, *ekstra*, *hiper*, *kontra*, *meta* et *super*.

Dans la plupart des cas, ces préfixes étrangers sont employés dans des syntagmes particuliers dont le nombre dans le corpus est croissant. Il est possible que ces préfixes tendent vers la grammaticalisation (voir aussi Schlamberger Brezar 2011) : ils ne sont pas omniprésents mais limités à certaines occurrences qui deviennent très fréquentes (voir le cas de *ekstralahek* (extra-ou ultraléger), *ekstradeviški* (extravierge) en combinaison avec les produits alimentaires).

Le statut du préfixe productif peut être démontré par la mise en opposition avec son préfixe contraire (et orthographié avec le tiret) *hipo-* in *hiperinflacija* (hypo- et

hyperinflation) ainsi qu'avec les combinaisons du préfixe étranger et de la racine slovène, nominale ou adjectivale : *antilevičar* (anti-gauchiste), *kontrajelinčič* (contre-jelinčič), *ekstralahek* (extra-léger), *eks-policaj* (ex-policier).

Si nous comparons le comportement des préfixes étrangers de base comme *a-*, *re-* avec les préfixes productifs comme *kontra*, *super*, *ekstra* etc., nous pouvons constater que ces derniers gardent plus de sens : un grand nombre fonctionne aussi bien comme adverbe et comme affixe (*super*, *ekstra*, *kontra*). En tant que tels, dans l'acception des locuteurs, ces préfixes ont un sens et peuvent donner suite à la formation néologique.

Finalement, le traitement des affixes dans la grammaire, avec l'accès à une analyse de corpus, peut enrichir les données existantes et éclaircir le fonctionnement des préfixes étrangers en langue slovène dans les courants de la mondialisation.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON, Stephen R. (1992) *A-Morphous Morphology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- ARONOFF, Mark (1994) *Morphology by itself, stems and inflectional classes*. (Linguistic Inquiry Monograph 22.) Cambridge, MA: MIT Press.
- BAAYEN, Harald (1993) On Frequency, Transparency and Productivity. *Yearbook of Morphology* 1992. 181–208.
- BAUER, Laurie (2001) *Morphological Productivity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- BEARD, Robert (1995) *Lexeme-Morpheme Base Morphology*. Albany : State University of New York.
- CENTRE NATIONAL DES RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES. Source web. <https://www.cnrtl.fr>. 20 octobre 2021.
- CORBIN, Danielle (1987) *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- CJVT JEZIKOVNA POLITIKA. Source web. <https://jezikovna-politika.si/opremljenost/jezikovni-opis/korpusi/>. 20 octobre 2021.
- CJVT VIRI IN ORODJA. Source web. <https://www.cjvt.si/viri-in-orodja/besedilni-korpusi/>. 20 octobre 2021.
- CREISSELS, Denis (2015) Initiation à la linguistique du terrain. 20. octobre 2020 [https://llacan.cnrs.fr/fichiers/cours/Creissels/ling\\_ter\\_Morphologie.pdf](https://llacan.cnrs.fr/fichiers/cours/Creissels/ling_ter_Morphologie.pdf)
- DAL, Georgette (2003) Productivité morphologique : définitions et notions connexes. *Langue française* 140. 3–23.
- DESMETS, Marianne/Florence VILLOING (2010) Morphologie constructionnelle et arguments sémantiques du verbe : un traitement HPSG des composés VN du français. *Travaux de linguistique* 2010/1 (n° 60). 65-89.

- DRESSLER, Wolfgang U. (2000) Extragrammatical vs. marginal morphology. Ursula DOLESCHAL/Anna M. THORNTON (éd.) : *Extragrammatical and Marginal Morphology*. München : Lincom. 1–10.
- DUBOIS, Jean et al. (2002) *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse-Bordas/VUEF.
- FRADIN, Bernard (2003) : Fradin. *Nouvelles approches en morphologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- KORPUS GIGAFIDA. Source web. [www.gigafida.net](http://www.gigafida.net). 20. Octobre 2021.
- MEL'ČUK, Igor A. (1993) *Cours de morphologie générale (théorique et descriptive)* 1. Montreal, Pariz: Les Presses de l'Université de Montréal, CNRS.
- PERKO, Gregor, (2013) La dimension métalinguistique de la morphologie du français non conventionnel. *Linguistica* 53/1. 209–220.
- PERKO, Gregor (2018) Sur les différentes identités de la morphologie constructionnelle en français. NIKODINOVSKI, Zvonko (éd.). *Le même, le semblable et le différent au sein de la langue, de la littérature et de la culture dans les pays francophones = Istoto, sličnoto i različnoto vo jazikot, vo kniževnosta i vo kulturata vo frankofonskite zemji* : [actes du Colloque international, Skopje, 04 - 05 novembre 2016]. Skopje: Université »Sts Cyrille et Méthode«, Faculté de philologie »Blaže Koneski« : = Univerzitet »Sv. Kiril i Metodij«, Filološki fakultet »Blaže Koneski«. 333-342.
- PERKO, Gregor/SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca (2016) *Tvornost tujih in prevzetih glagolskih predpon v slovenščini*. KRŽIŠNIK, Erika (éd.)/ Miran HLADNIK (éd.). *Toporišičeva obdobja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 173-180.
- RIEGEL, Martin et al. (1994) *Grammaire méthodique*. Paris : PUF.
- SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca (2011) Le gérondif et le participe présent et leur évolution vers la grammaticalisation : étude contrastive du slovène et du français. *Linguistica*. 51/1. 333-348.
- SP = SLOVENSKI PRAVOPIS. Source web. <http://www.fran.si>. 20 octobre 2021.
- SSKJ = SLOVAR SLOVENSKEGA KNJIZNEGA JEZIKA. Source web. <http://bos.zrc-sazu.si>. 20 octobre 2021.
- TOPORIŠIČ, Jože (1992) *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana : Cankarjeva založba.
- TOPORIŠIČ, Jože (2000) *Slovenska slovnica*. Maribor : Obzorja.
- WIKIPEDIA. Source web. <https://sl.wikipedia.org/wiki/FidaPLUS>. 20 octobre 2021.

POVZETEK

## TVORNOST TUJIH PREDPON V SAMOSTALNIŠKIH IN PRIDEVNIŠKIH ZLOŽENKAH V SLOVENŠČINI

Besedotvorne operacije so v tradicionalni slovenski slovnici analizirane v okviru morfematskega besedotvornega modela. Toporišič (2000: 194–195, 200–201) pri zlaganju samostalnikov in

pridevnikov obravnava naslednje predpone: *a, ante, anti, eks, ekstra, hiper, hipo, infra, inter, intra, ko, kontra, meta, sin, sub, super, supra, trans, ultra*. Pri leksematskem besedotvornem pristop pa je osnovna enota leksem. V članku tako obravnavi predpon posvetimo v okviru leksematskega besedotvornega pristopa in preučujemo njihovo tvornost na gradivu enojezičnega korpusa FidaPlus med leti 2004 in 2006 in na gradivu korpusa Gigafida2.0.

Raziskava, ki je potekala med leti 2004 in 2006, med predponami odkrije le eno tvorno, *anti*, v zadnjem času pa se za tvorne predpone poleg *anti* izkažejo še *kontra, eks, ekstra* in *super*, ki se uporabljajo tako s tujimi podstavami kot tudi v obliki novotvorb z domačimi podstavami. Te domače podstave so lahko lastna imena (*antijanša, kontrajelinčič*) ali pa tvorjeni pridevniki in samostalniki z domačo podstavo (*ekstralahek, ekspolicaj*), tvornost predpon pa se vidi tudi pri izražanju opozicijah, na primer *hipo-* in *hiperbarična terapija*. Za vse druge predpone pa ugotavljamo, da je tvorjenost v slovenščini bolj ali manj navidezna in da jih je treba v celoti obravnavati kot izposojenke.

Vseeno se na osnovi dveh več kot deset let oddaljenih raziskav pokaže, da ob upoštevanju podatkov iz korpusa lahko vidimo naraščanje tvornosti tujih predpon: če smo v prvotni raziskavi tvornost lahko potrdili le za *anti*, se je trenutno pokazalo, da so take, vsaj delno, tudi *kontra, eks, ekstra, super*. Besede, ki so se sprva pojavljale kot neologizmi, so zdaj pa vstopile v vsakdanjo rabo.

**Ključne besede:** leksematski besedotvorni pristop, tuje predpone, samostalnik, pridevnik, tvornost

## ABSTRACT

### PRODUCTIVITY OF LOAN PREFIXES IN COMPOUND NOUNS AND ADJECTIVES IN SLOVENIAN

The operations of word formation in traditional Slovenian grammar are analysed within the framework of morphematic word formation model. As part of the composition of nouns and adjectives, Toporišič (2000: 194-195, 200-201) lists the following loan prefixes: *a, ante, anti, eks, ekstra, hiper, hipo, infra, inter, intra, ko, kontra, meta, sin, sub, super, supra, trans, ultra*.

Within the lexemic word formation, the unity is a lexeme. In the paper, the operations of word formation are analysed within the theory of lexemic word formation, particularly with regard to their productivity, based on the data of the monolingual corpus FidaPlus between 2004 and 2006 and Gigafida2.0. The research, carried out between 2004 and 2006 revealed only one productive prefix, *anti*, whereas recent research showed that in addition to *anti*, the prefixes *kontra, eks, ekstra*, and *super* can function as productive, used with both foreign lexemes and with authentic bases as neologisms. The domestic bases can be proper names (*antijanša, kontrajelinčič*) or composed adjectives and nouns with original Slovene base (*ekstralahek, ekspolicaj*), and the productivity of the prefixes can be seen also in oppositions like *hipo-* in *hiperbarična terapija* (hypo- and hyperbaric

therapy). For all other prefixes, the research points out that their composition in Slovene is more or less a matter of appearance and that they should be dealt as loan words.

The two analyses, that have more than ten years between them, show that we can see the growing productivity of the prefixes. If in the first analysis only *anti* has shown productivity, the second analysis points out that *kontra*, *eks*, *ekstra*, *super* are also productive. The words that first appeared as neologisms are now a part of everyday language use.

**Keywords:** theory of lexemic word formation, loan prefixes, noun, adjective, productivity

## RÉSUMÉ

### PRODUCTIVITÉ DES PRÉFIXES ÉTRANGERS DANS LES COMPOSITIONS NOMINALES ET ADJECTIVALES EN SLOVÈNE

Les opérations de la formation des mots dans la grammaire slovène traditionnelle sont analysées dans l'approche morphologique morphématique. Dans le cadre de la composition des noms et des adjectifs, Toporišič (2000 : 194-195, 200-201) énumère les préfixes suivants d'origine gréco-latine : *a*, *ante*, *anti*, *eks*, *ekstra*, *hiper*, *hipo*, *infra*, *inter*, *intra*, *ko*, *kontra*, *meta*, *sin*, *sub*, *super*, *supra*, *trans*, *ultra*. Dans le cadre de la morphologie constructionnelle, l'unité de base est le lexème.

Dans cet article, l'analyse de leur fréquence en tant que mots d'emprunt et de leur productivité est faite dans le cadre de la morphologie constructionnelle au sein des données du corpus FidaPlus entre 2004 et 2006, ainsi que du corpus Gigafida2.0. La recherche, menée entre 2004 et 2006, a révélé un seul préfixe productif, *anti*, tandis que récemment, les préfixes, pouvant fonctionner comme productifs, sont *kontra*, *eks*, *ekstra*, et *super*, employés aussi bien avec les bases d'emprunt qu'avec les lexèmes slovènes sous forme de néologismes.

Les bases slovènes sont soit les noms propres (*antijanša*, *kontrajelinčič*) ou les adjectifs et noms composés avec le lexème d'origine slovène (*ekstralahek*, *ekspolicaj*), la productivité est visible aussi dans les oppositions des préfixes du type *hipo-* in *hiperbarična terapija* (thérapie hypo- et hyperbare). Pour les autres préfixes, on peut constater que leur composition en slovène n'est qu'apparente et que ces mots composés peuvent être qualifiés d'emprunts.

Tout de même, à la base des deux analyses du corpus distantes de plus de dix ans, on constate la croissance de la productivité des préfixes. Si, dans la première analyse, la productivité n'était confirmée que pour *anti*, l'analyse contemporaine démontre la productivité, au moins partielle, des préfixes *kontra*, *eks*, *ekstra*, et *super*. Les mots qui apparaissaient comme néologismes font aujourd'hui partie du vocabulaire de tous les jours.

**Mots-clés :** morphologie constructionnelle, préfixes d'origine gréco-latine, nom, adjectif, productivité



Ana Zwitter Vitez

Faculté des lettres, Université de Ljubljana

Institut « Jožef Stefan »

Slovénie

ana.zwittervitez@ff.uni-lj.si

UDK 811.133.1'42:004.773

DOI: 10.4312/vestnik.13.91-108



# L'EXPRESSION DE L'OPINION : ANALYSE TEXTUELLE, SYNTAXIQUE ET LEXICALE DE RÉACTIONS À UN ÉVÉNEMENT POLITIQUE<sup>1</sup>

## 1 INTRODUCTION

L'expression de l'opinion est devenue un objet de recherche très important (Speriosu et al. 2011, Smailović et al. 2014, Tedeschi et al. 2015) à cause de l'énorme intérêt qu'il représente pour de nombreuses entreprises et organisations. Si on comprend ce que pense un électeur ou un utilisateur d'un produit, on peut adapter le discours ou les produits afin d'influencer son opinion. Le journaliste et le manager Alex Wright constate dans *New York Times* (2009) que l'opinion en ligne est transformée en une sorte de monnaie virtuelle par laquelle les entreprises ou les structures politiques cherchent à atteindre l'utilisateur final, ses orientations, ses désirs et ses angoisses.

Lorsqu'on parle de l'expression de l'opinion dans le domaine de la linguistique, cette notion est à première vue perçue comme transparente et facilement descriptible : de nombreuses méthodes d'apprentissage (Nouvel Édito, Français facile, etc.) constatent que l'expression de l'opinion se réalise à l'aide de verbes d'opinion (*Je pense que, Je crois que, Je trouve que...*) ou bien à l'aide de locutions comme *À mon avis, D'après moi* ou *En ce qui me concerne*, etc. Les moyens décrits représentent une base très utile pour les apprenants de français comme langue maternelle ou étrangère, mais aussi pour les utilisateurs qui souhaitent étendre leur potentiel argumentatif (Anscombe et al. 1976 : 8).

Pourtant, la réalité des pratiques langagières couvre tout un éventail de moyens à l'aide desquels les utilisateurs expriment leur opinion de manière moins explicite. Si on prend pour l'exemple l'énoncé *Quelle honte !!!!*, on peut voir que son auteur n'est pas d'accord avec quelque chose, qu'il estime un fait ou une action comme dégradants et causes de déshonneur pour leur auteur. C'est pourquoi il semble important de prendre en

<sup>1</sup> Cette étude a été effectuée dans le cadre du programme P6-0218 Recherches théoriques et appliquées des langues : approches contrastives, synchroniques et diachroniques et du projet J6-2581 *Analyse computationnelle du discours médiatique à l'aide des plongements lexicaux*, financés par L'Agence nationale de la recherche scientifique (ARRS).

compte l'aspect pragmatique des textes analysés afin de pouvoir comprendre la richesse des moyens utilisés dans leur globalité.

L'objectif de cet article est d'analyser les messages par lesquels les utilisateurs du réseau social Twitter ont réagi à l'événement produit le 8 juin 2021 à Tain-l'Hermitage où Emmanuel Macron a été giflé alors qu'il allait à la rencontre du public. Le jeune homme qui avait commis le geste contestable, Damien Tarel, a été détenu et placé en garde à vue juste après l'incident. Cet événement a immédiatement suscité de nombreuses opinions assez polarisées sur les réseaux sociaux, notamment sur Twitter. Ont été analysées les spécificités linguistiques des commentaires qui expriment l'accord, le désaccord ou une attitude plutôt neutre envers le geste contestable. L'analyse englobe 80 tweets et porte sur les niveaux textuel, syntaxique et lexical.

## 2 RECHERCHES SUR L'EXPRESSION DE L'OPINION

Sur le plan théorique, l'analyse de l'opinion sur les réseaux sociaux couvre trois domaines scientifiques : l'analyse du langage des réseaux sociaux, l'expression de l'opinion en linguistique et la fouille de l'opinion en informatique.

À l'époque des nouveaux médias, les utilisateurs de forums, de réseaux sociaux et de portails d'actualité ont la possibilité d'exprimer publiquement leur opinion sur le dynamisme politique, social ou personnel. Le discours sur Twitter fait partie du discours électronique médié (Panckhurst 2006 : 345). Il est doté de certaines spécificités lexicales, graphiques et syntaxiques, comme les émoticônes, abréviations et répétitions de caractères (Farzindar et al. 2013 : 7) et connaît un certain nombre d'ajustements à cause de la limitation de la quantité de caractères dans un message (280 caractères maximum, espaces comprises). Il existe de nombreuses opinions critiques à propos de ces spécificités surtout de la part du public général, mais des recherches récentes (Popič et al. 2018 : 157) constatent que les spécificités linguistiques mentionnées ne sont pas la conséquence de l'incompétence linguistique des utilisateurs mais plutôt la preuve d'une créativité spécifique présente sur les réseaux sociaux.

Au niveau de l'analyse linguistique, l'expression de l'opinion est souvent étudiée dans l'objectif de l'apprentissage de FLE (Gomez Sanchez et al. 2018 : 198). Ce type de recherches s'appuie sur des catégories pragmatiques, comme les sensations (*rougir, pleurer*), les émotions (*avoir peur, avoir honte*) et les processus cognitifs (*croire, admirer*), ce qui est utile pour des objectifs pédagogiques. Les analyses qualitatives permettent d'examiner des opinions et des émotions raffinées comme le bonheur (Stefanowitch 2004 : 137), la honte (Retzinger 1995 : 1104) et l'ironie (Haverkate 1990 : 77). L'analyse du discours permet d'observer la fonction performative du langage (Austin 1962 : 40), d'analyser les niveaux implicites de la communication (Ducrot 1972 : 5) et d'examiner les discours socialement déterminés (Butler 1997 : 27). Ces approches sont très intéressantes



pour l'analyse qualitative mais ne peuvent pas être appliquées directement à l'étude de l'opinion ou à l'identification des émotions sur des bases de données plus vastes.

Dans le domaine du traitement automatique du langage, l'expression de l'opinion est étudiée sous le terme de fouille d'opinion qui fait l'objet d'un intérêt particulier ces dernières années. La fouille d'opinion fait partie d'un domaine plus large, l'analyse des sentiments (Pang et Lee 2008 : 1 ; Smailović et al. 2014 : 285) qui utilise surtout les méthodes d'apprentissage automatique. Celles-ci reposent sur un ensemble d'exemples annotés manuellement avec différentes catégories de sentiments (par exemple positif, négatif, neutre). Cet ensemble d'exemples sert de modèle pour les logiciels informatiques qui identifient les caractéristiques distinctives des sentiments. Dans l'étape suivante, les logiciels attribuent l'un des sentiments aux exemples non-catégorisés. Ces modèles sont très utiles sur de grands ensembles de données mais fournissent des résultats très souvent sous forme de n-grammes (Jalam et Chauchat 2002 : 1) qui se prêtent moins bien pas à faire des interprétations significatives.

Notre approche d'analyse des messages postés sur Twitter essaie de combiner les approches quantitative et qualitative afin de pouvoir fonctionner sur des bases textuelles plus étendues et fournir des résultats sous forme de catégories linguistiques facilement interprétables.

### 3 MÉTHODOLOGIE

Nous présentons une analyse quantitative et qualitative de tweets qui reflètent la dynamique politique et sociale en France en juin 2021. L'objectif de l'analyse était d'examiner les caractéristiques linguistiques des messages qui expriment l'opinion positive, négative et neutre. Une fois que les messages ont été catégorisés manuellement selon le sentiment qu'ils véhiculent, ils ont été analysés aux niveaux textuel, syntaxique et lexical.

#### 3.1 Compilation du corpus

La première étape consistait à compiler le corpus. Nous avons pris pour notre analyse les tweets qui ont été inspirés par l'événement dans le cadre duquel Emmanuel Macron s'est fait gifler lors de sa visite à Tain-l'Hermitage par un jeune homme, Damien Tarel (Image 1).

Nous avons pris en compte les 80 premiers messages publiés en tant que réactions au tweet annonçant la nouvelle par la chaîne d'info BFMTV (<https://twitter.com/BFMTV/status/1402244842500071427>). Les messages traités pour l'analyse témoignent d'une grande polarisation d'opinion des usagers.



Image 1 : Photo d'Emmanuel Macron après avoir été giflé par Damien Tarel à Tain-l'Hermitage. Source : [https://www.lexpress.fr/actualite/societe/justice/emmanuel-macron-gifle-l-agresseur-condamne-a-4-mois-de-prison-ferme\\_2152627.html](https://www.lexpress.fr/actualite/societe/justice/emmanuel-macron-gifle-l-agresseur-condamne-a-4-mois-de-prison-ferme_2152627.html)

### 3.2 Annotation de l'opinion

Nous avons manuellement attribué une opinion (positive, négative ou neutre) aux 80 tweets du corpus. La catégorie positive a été nommée « Accord » (exemple 1) et la catégorie négative « désaccord » (exemple 2) :

(1)  
*je salue la beauté du geste<sup>2</sup>*

(2)  
*C'est honteux on gifle pas le président ou quelqu'un d'autre...*

Nous avons pris en considération également la catégorie « Neutre » (exemple 3) à cause du nombre relativement important de tweets qu'on ne pouvait pas considérer comme positifs ou négatifs.

(3)  
*Peut on dire que #macron s'est prit une tarte à Tain*

2 Les messages analysés sont cités sous leur forme authentique.

Même si les trois catégories ne sont pas tout à fait homogènes et comportent des nuances d'opinions différentes (surtout la catégorie « neutre »), nous n'avons pas voulu faire de catégories plus raffinées parce que l'un des objectifs de notre étude était d'élaborer une méthodologie utilisable également pour des analyses de grandes quantités de textes. On n'ignorera pas le fait qu'un seul annotateur ne puisse pas assurer une objectivité totale de catégorisation, alors nous avons fait une attention particulière aux exemples qui n'étaient pas tout à fait polarisés. Dans cinq exemples (6%), nous avons demandé l'opinion extérieure de deux autres annotateurs (exemple 4) :

(4)

*Mr Macron souhaitait prendre le pouls de la France...*

La décision finale sur la catégorie des exemples problématiques était donc prise en consensus entre trois annotateurs.

### 3.3 Analyse linguistique

Nous avons analysé chaque message aux niveaux de la longueur textuelle, de la syntaxe et du lexique comme suite au travail présenté dans Zwitter Vitez (2020a : 157). Au niveau textuel, nous avons examiné la longueur des tweets analysés (de 1 à 5 phrases). Au niveau syntaxique, nous avons d'abord déterminé la structure syntaxique de phrase (simple, complexe). Ensuite, nous avons examiné le type de phrase selon la méthodologie de Riegel et al. (1994 : 101) : phrase déclarative, exclamative, interrogative et injonctive. Dans l'étape suivante, nous avons identifié la présence éventuelle d'éléments lexicaux explicitant le sentiment de l'auteur (*soutenir, honteux*, etc.). Le tableau (1) présente les annotations linguistiques aux niveaux textuel, syntaxique et lexical du commentaire choisi.

Tableau 1 : Les annotations linguistiques du commentaire choisi.

<b><i>Je salue la beauté du geste</i></b>	
Opinion	Accord
Structure du texte	1 phrase
Structure de phrase	Simple
Type de phrase	déclarative
Lexique	saluer, beauté

Une fois que tous les tweets ont été annotés, nous avons examiné les trois catégories d'opinion (accord, désaccord et opinion neutre) à tous les niveaux d'annotation linguistique. L'objectif de cette analyse était de voir s'il existe, pour chaque catégorie d'opinion,

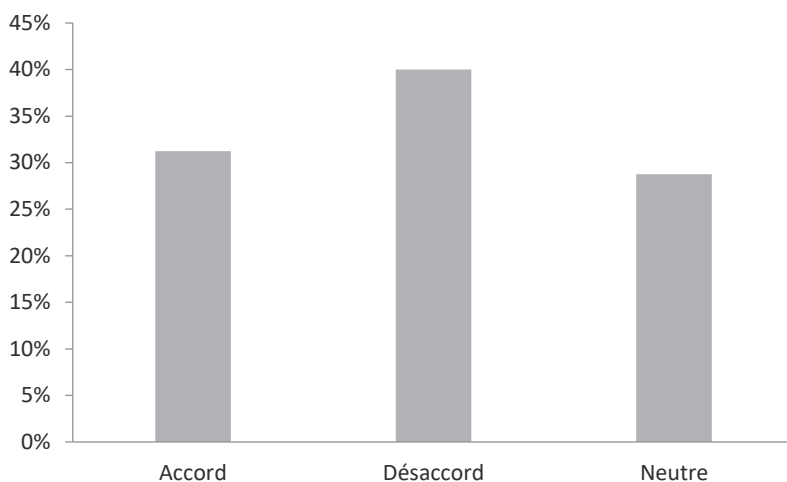
des différences au niveau linguistique qui pourraient aider à distinguer les messages qui expriment une opinion positive, négative ou neutre.

## 4 ANALYSE ET RÉSULTATS

Après avoir attribué à tous les commentaires une catégorie au niveau de l'opinion prédominante de la structure textuelle, de la structure syntaxique et du lexique, nous avons pu procéder à l'analyse des résultats.

### 4.1 Distribution de l'opinion

Tout d'abord, nous voulions examiner la distribution de l'opinion dans les tweets du corpus. Le graphique (1) montre la proportion de commentaires exprimant l'accord, le désaccord et l'opinion neutre.



*Graphique 1 : Distribution de l'opinion dans les commentaires exprimant l'accord, le désaccord et l'opinion neutre.*

Les résultats montrent que les tweets exprimant le désaccord représentent la plus grande catégorie (40%), suivent les tweets véhiculant l'accord (31%) et l'opinion neutre (29%).

Sur ce point, il semble pertinent d'exposer quelques observations qualitatives à propos des trois catégories de l'opinion analysées. Il était assez facile de distinguer entre les deux catégories polarisés qui expriment l'accord et le désaccord. Pourtant, ces

commentaires ne se réfèrent pas seulement au geste d'activisme du jeune homme qui a giflé le président. Par exemple, les commentaires exprimant l'accord ne touchent pas toujours le geste lui-même mais critiquent plutôt le travail et l'attitude du président et de son équipe (exemple 5) :

(5)  
*A force de se prendre pour un Roi... Voyez le résultat.*

Contrairement aux catégories de l'accord et du désaccord, la catégorie neutre représente des opinions très hétérogènes. En effet, l'opinion neutre englobe des commentaires qui apportent une dimension ironique ou des jeux de mots à propos de l'événement sans montrer de soutien ni de critique (exemple 6) :

(6)  
*C'est une tarte à Tain alors ?*

Quelques tweets de l'opinion neutre commentent la formulation « *essayer de gifler* » telle que présentée par les médias (exemples 7 et 8) :

(7)  
*Il a pas tenté de le gifler, il l'a giflé*

(8)  
*Il l'esquive il le touche à peine*

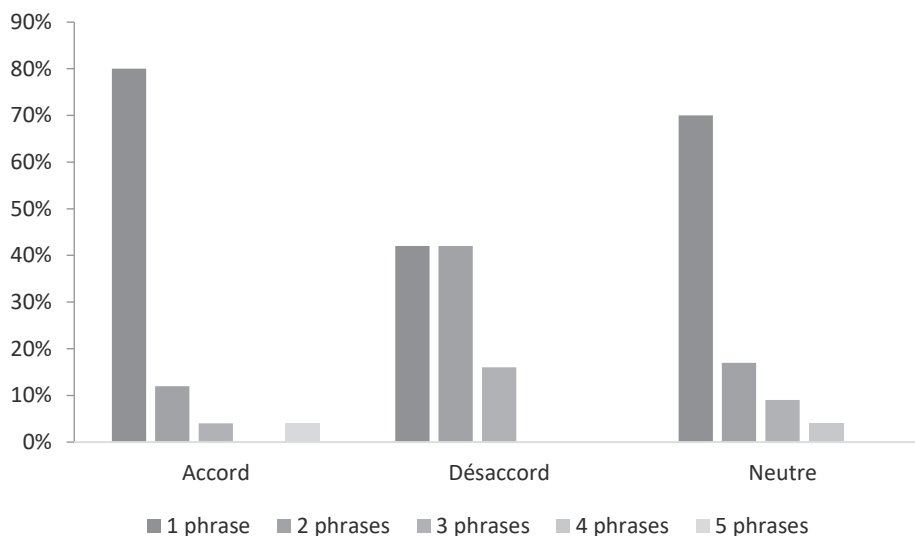
Et parfois les commentaires classés dans la catégorie neutre font allusion à un autre événement dont les moyens de publicité gouvernementale ne voudraient pas parler. C'est par exemple l'affaire appelée FauciLeaks dévoilant que L'Agence France-Presse, selon *France Soir* (2021), n'avait pas fait écho d'une étude importante révélant l'origine du coronavirus (exemple 9) :

(9)  
*Vous remarquerez comme:  
- il est allé DIRECT sur la «bonne» personne  
- le caméraman était à l'intérieur des barrières  
Bonne excuse pour ne pas parler des emails de #Fauci?*

Ces remarques qualitatives sur les trois catégories de l'opinion nous serviront de moyen d'interprétation quant aux spécificités linguistiques des commentaires analysés dans la suite.

## 4.2 Structure textuelle

Au niveau textuel, nous avons essayé de voir les spécificités concernant la structure et la longueur des tweets qui expriment l'accord, le désaccord et l'opinion neutre. Le graphique (2) montre la distribution du nombre de phrases composant les tweets analysés.



Graphique 2 : La longueur des commentaires exprimant l'accord, le désaccord et l'opinion neutre.

Les résultats montrent que les tweets exprimant l'accord et l'opinion neutre sont le plus souvent composés d'une seule phrase : c'est le cas de 80% de tweets exprimant l'accord (exemple 10) et de 70% de tweets exprimant l'opinion neutre (exemple 11). Les tweets qui comportent 2, 3 phrases ou plus sont très rares.

(10)

*Le sale gamin s'en est pris une !*

(11)

*Pour une fois au moins c'était pas des figurants*

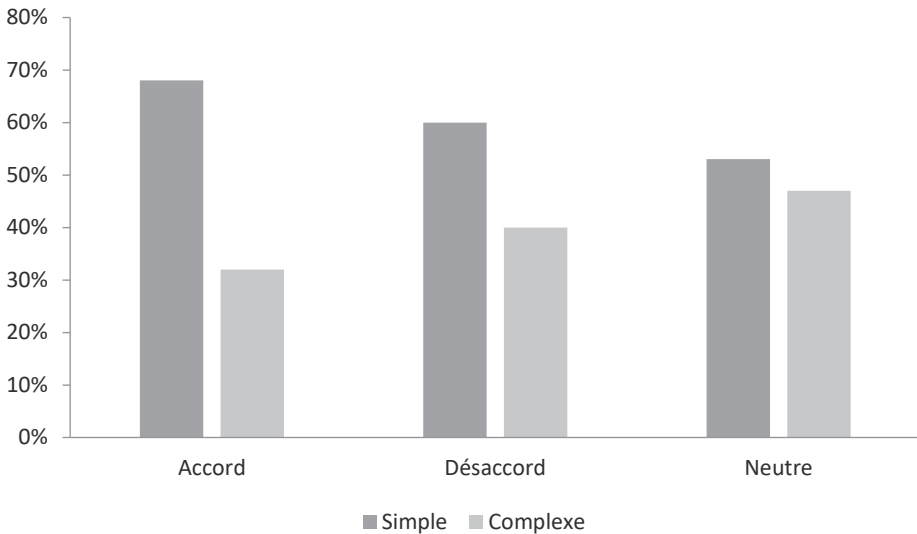
La catégorie véhiculant le désaccord, en revanche, montre une proportion égale de tweets comprenant une seule phrase (41%) et de tweets qui comportent deux phrases (41%), et il y a même une proportion non négligeable de tweets composés de trois phrases (17%, exemple 12).

(12)

*Macron n'est pas ma tasse de thé, mais là, tolérance zéro envers le gifleur !!!  
Qu'il soit sévèrement condamné !!!*

### 4.3 Syntaxe

Au niveau de la syntaxe, nous avons d'abord déterminé la structure de phrase utilisée (Riegel et al. 1994) : simple ou complexe. Le graphique (3) montre la distribution des structures syntaxiques dans le corpus analysé.



*Graphique 3 : La structure de phrase dans les tweets exprimant l'accord, le désaccord et l'opinion neutre.*

Les résultats montrent que les tweets qui expriment l'accord avec le geste d'avoir giflé le président se caractérisent par une utilisation prédominante de phrases simples (69%), tandis que la phrase complexe n'est pas fréquemment utilisée (31%). Ceci est démontré par l'exemple (13) :

(13)

*L arrogance et le mépris à pris une claque !*

Les tweets qui véhiculent le désaccord ont une proportion légèrement différente entre les phrases simples (60%, exemple 14) et complexes (40%, exemple 15).

(14)

*ça va trop loins*

(15)

*Déjà que notre image à l'étranger n'est pas terrible, ne l'aggravez pas encore plus qu'elle ne l'est déjà.*

Une proportion bien différente est présente dans les tweets qui expriment l'opinion neutre : dans cette catégorie, la phrase simple est présente dans 47% (exemple 16) et la phrase complexe dans 53% (exemple 17) :

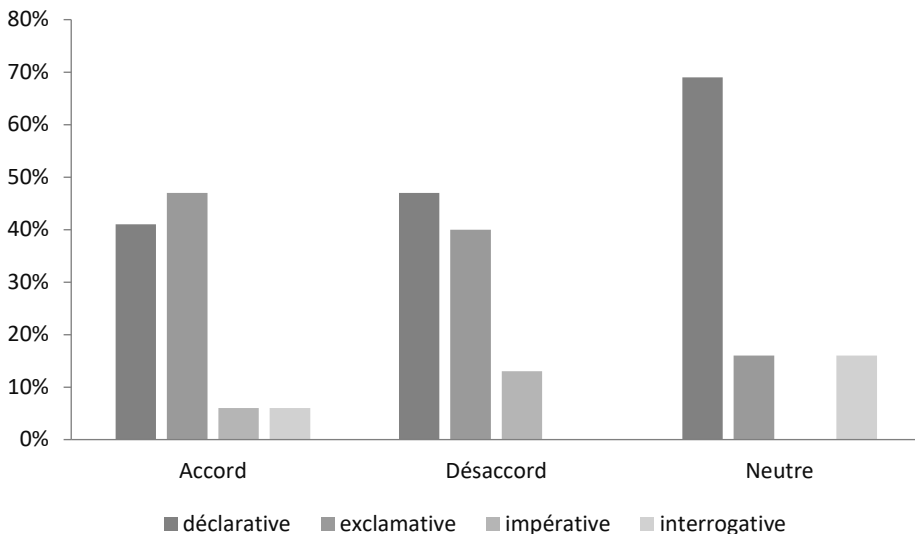
(16)

*Encore un contrefeu de JLM*

(17)

*C'est du même niveau que «si elle n'avait pas mis de mini-jupe, on ne l'aurait pas violée».*

Dans la deuxième étape de l'analyse syntaxique, nous avons déterminé le type de phrase utilisée pour chaque tweet du corpus selon la classification de Riegel et al. (1994, 101) : phrase déclarative, exclamative, interrogative et injonctive. Le graphique (4) montre la distribution des types de phrases dans le corpus analysé.



*Graphique 4 : Les types de phrases dans les commentaires exprimant l'accord, le désaccord et l'opinion neutre.*

Les résultats montrent que dans les tweets exprimant l'opinion neutre, la phrase déclarative prédomine (69%, exemple 18), mais il y a aussi une proportion considérable



de phrases interrogatives (16%, exemple 19) qui apportent une dimension ironique aux messages publiés.

(18)

*Du sentiment d'insécurité au venez me chercher en passant par des décisions et un comportement qui conduit un français à frapper le président en exercice.*

(19)

*C'est pas la «France heureuse» dans laquelle il souhaitait se promener ?*

Dans les tweets exprimant le désaccord, la phrase déclarative est également très fréquente (47%, exemple 20), mais on peut noter une présence non négligeable de la phrase exclamative (40%, exemple 21) :

(20)

*Les désaccords politiques ne justifient absolument pas ce type de geste.*

(21)

*En taule le jaunard, on va lui apprendre les bonnes manières !*

Dans les tweets qui véhiculent l'accord avec le geste, la distribution des types de phrases est bien différente. Le type de phrase prédominant est la phrase exclamative (47%, exemple 22), suit la phrase déclarative (41%).

(22)

*1 sur 100... wouahou !*

Les résultats de l'analyse syntaxique des tweets analysés démontrent que les différences entre les opinions se font au niveau de la structure de phrase et au niveau du type de phrase utilisé. Pourtant, il semble important de mentionner quelques difficultés quant à l'annotation de la catégorie. Premièrement, beaucoup de tweets ne comportent pas de marques de ponctuation finale (exemple 23), alors nous avons déterminé le type de phrase selon le critère de modalité la plus probable (phrase déclarative dans l'exemple respectif).

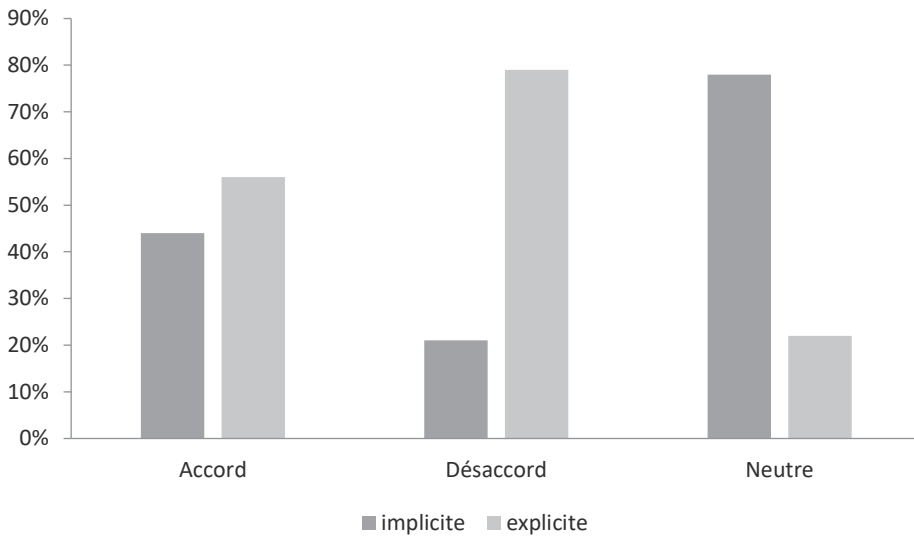
(23)

*comme je dis toujours, pour être respecté, encore faut-il être respectable*

Une autre limite de la détermination du type de phrase réside dans l'impossibilité d'analyser les émoticônes qui, à notre avis, pourraient avoir une influence importante sur la modalité d'énonciation de l'auteur.

#### 4.4 Lexique

Au niveau lexical, nous examinons si les tweets étudiés contiennent un lexique relevant explicitement le sentiment ou l'opinion de l'auteur (*génial* ou *quelle honte*, par exemple). À partir de ce critère, nous avons classé les tweets en catégories de lexique explicite (*adorer*) et implicite (*Que ce serait dans les urnes qu'il devrait montrer son opposition*). Le graphique (5) montre la distribution de tweets qui contiennent le vocabulaire explicite et implicite exprimant l'opinion de l'auteur.



Graphique 5 : Le lexique dans les commentaires exprimant l'accord, le désaccord et l'opinion neutre.

À partir du graphique 5, nous pouvons constater que les commentaires qui véhiculent l'accord et le désaccord se ressemblent tandis que les tweets à l'opinion neutre ont une distribution lexicale différente. En effet, les tweets qui expriment le désaccord comportent dans la plupart des cas (79%) un lexique à partir duquel il est possible de déterminer de manière explicite l'opinion de l'auteur (exemple 24). Parmi les exemples typiques de structures exprimant le désaccord, on trouve, par exemple, *honteux*, *lâche* et *irrespectable*.

(24)

*Quelles images honteuses, on peut ne pas être d'accord mais on se doit de respecter nos institutions.*

La catégorie des tweets exprimant l'accord avec le geste comporte elle aussi, un taux important du lexique démontrant de manière explicite l'opinion de l'auteur (55%,

exemple 25). Les exemples typiques de structures qui expriment l'accord avec le geste sont *bravo*, *mériter une claque* et *chercher la gifle*.

(25)

*Cette gifle, Macron l'a bien cherché pour tout ce qu'il a fait et ce sera pas la première, ni la dernière.*

Contrairement aux commentaires exprimant l'accord et le désaccord, l'opinion neutre comporte 78% de tweets dans lesquels l'opinion de l'auteur n'est pas explicitement exprimée au niveau lexical, ce que démontre l'exemple (26) :

(26)

*Je pense que ce citoyen était dans le même état d'esprit avec Emmanuel Macron.*

Les résultats montrent que les tweets exprimant l'accord et le désaccord ont, en tant qu'opinions polarisées, plus de points en commun au niveau lexical que les tweets qui expriment l'opinion neutre de manière implicite.

## 5 DISCUSSION

Dans la discussion, nous voudrions faire quelques remarques à propos de deux études avec une méthodologie semblable que nous avons menées récemment. Dans la première étude (Zwitter Vitez 2020a : 157), nous avons analysé les tweets publiés en tant que réactions au développement du mouvement des Gilets jaunes. Dans l'article Zwitter Vitez (2020b : 509), nous avons analysé les réactions au tweet d'Emmanuel Macron déclarant qu'il a régularisé la situation d'un migrant qui avait sauvé la vie d'un enfant.

Les résultats des études mentionnées montrent que les tweets de support ont tendance à s'articuler surtout par phrases exclamatives simples et un vocabulaire de support explicite. De l'autre côté, les tweets qui révèlent les émotions négatives se caractérisent par une structure syntaxique complexe, des phrases interrogatives et un vocabulaire plutôt neutre. Nous avons essayé d'expliquer ces différences par le fait que les auteurs de messages positifs n'hésitent pas à montrer leur émotion sans donner d'explication, alors que les auteurs des commentaires négatifs s'identifient plutôt avec une argumentation élaborée et sans marque d'affect.

La présente étude se sert d'une méthodologie semblable aux études mentionnées mais apporte des résultats légèrement différents. Les résultats montrent que les tweets exprimant le désaccord se composent souvent de plusieurs phrases de type déclaratif ou exclamatif et de structure simple qui comportent un lexique explicite exprimant l'opinion

de l'auteur (*honteux, irrespectable*). Les tweets véhiculant l'accord sont souvent structurés d'une seule phrase simple exclamative et comportent un lexique explicite (*bravo, mériter une claque*). Les tweets à opinion neutre sont souvent composés d'une phrase déclarative de structure complexe et ne comportent pas de lexique explicite exprimant l'opinion de l'auteur.

D'après ces résultats, on peut conclure que les tweets exprimant l'accord et le désaccord se ressemblent au niveau de la structure phrastique (phrase simple) et du lexique explicite. Les tweets à opinion neutre diffèrent des deux catégories polarisées puisqu'ils sont le plus souvent composés de phrases complexes et ne comportent pas de lexique d'opinion typique. À quels éléments peut-on attribuer les différences entre les études précédentes et la présente étude ? À notre avis, la première explication réside dans l'introduction de la troisième catégorie d'opinion neutre qui représente l'opinion de l'auteur critique et plutôt distant qui ne s'implique pas de manière émotionnelle dans l'affaire commentée. La deuxième explication est liée à la spécificité de l'acte d'avoir giflé le président. Contrairement au fait d'avoir sauvé la vie d'un enfant, il s'agit d'un acte plutôt négatif, alors il semble compréhensible que les commentaires positifs et négatifs montrent plus d'émotions. Troisièmement, comme nous l'avons démontré dans le chapitre méthodologique, les tweets analysés ne se réfèrent pas seulement à la gifle mais aussi au travail du président et de son équipe, ce qui explique le caractère hétérogène des trois catégories d'opinion.

## 6 CONCLUSION

La présente étude a démontré qu'il existe des différences d'ordre linguistique (structurel) entre les messages qui expriment l'opinion positive, l'opinion négative et l'opinion neutre de l'auteur. Les spécificités linguistiques identifiées sont bien différentes des moyens typiques de l'expression de l'opinion abordés dans de nombreuses descriptions linguistiques. En effet, nous montrons que l'opinion de l'auteur n'est pas identifiable par des syntagmes prévus par les descriptions taxinomiques, mais plutôt par une combinaison de structures linguistiques qui créent leur effet final par la longueur textuelle, la complexité syntaxique, le type de phrase et les marqueurs lexicaux.

S'il est vrai que l'échantillon analysé est limité, les résultats montrent une certaine cohérence tout au long de l'analyse. Les tweets exprimant l'accord et le désaccord sont donnés sous forme de phrase simple exclamative et comportent le lexique explicite, tandis que les tweets à opinion neutre sont souvent composés de phrases déclaratives complexes et ne comportent pas de lexique affectif. C'est pourquoi il serait intéressant de continuer avec cette méthodologie mais sur d'autres sujets liés à l'actualité sociale. Les méthodes utilisées pourraient se tenir aux niveaux textuel, syntaxique et lexical, mais auraient pu bénéficier peut-être des catégories d'opinions plus fines.

À l'époque où les méthodes d'analyse d'opinion sont utilisées principalement par de grandes entreprises et des corporations, il semble justifié de mobiliser des recherches dans le domaine des sciences humaines et sociales. Ce type de recherche pourrait contribuer à une meilleure compréhension de la société et aider à fournir des réponses aux défis politiques, sanitaires et sociaux (les élections, la pandémie du coronavirus ou la problématique de la corruption).

## SOURCE

Chaîne d'info BFM. 20 juin 2021.  
<https://twitter.com/BFMTV/status/1402244842500071427>.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANSCOMBRE, Jean-Claude/Oswald DUCROT (1976) L'argumentation dans la langue. *Langages* 41, 5–27.
- AUSTIN, John Langshaw (1962) *How to do things with words : The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford : Clarendon Press.
- BUTLER, Judith (1997) *The psychic life of power : Theories in subjection*. Stanford : Stanford University press.
- DUCROT, Oswald (1972) *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*, Paris : Herman et Cie.
- FARZINDAR, Atefeh/Mathieu ROCHE (2013) Les défis du traitement automatique du langage pour l'analyse des réseaux sociaux. *Revue TAL – Traitement Automatique des langues* 54 (3), 7–16.
- Français facile. Le 20 juin 2021. <https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-12640.php>.
- France Soir. Le 4 juin 2021. <https://www.francesoir.fr/societe-sante/emails-fauci-afp-savait-originevirus>.
- GOMEZ SANCHEZ, Ingrid (2018) L'expression de l'affect dans les échanges des apprenants de FLE. *Revista de linguas modernas* 28, 197–207.
- HAVERKATE, Henk (1990) A speech act analysis of irony. *Journal of Pragmatics* 14 (1), 77–109.
- JALAM, Radwan/Jean-Hugues CHAUCHAT (2002) Pourquoi les n-grammes permettent de classer des textes? Recherche de mots-clefs pertinents à l'aide des n-grammes caractéristiques. A. Morin/P. Sébillot (éds.), *JADT Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*. Rennes : INRIA, 1–10.

- Nouvel Edito B1. Le 20 mai 2021. <https://didierfle-edito.com/exercices/b1/unite-4-b1/lexpression-de-lopinion-indicatif-ou-subjonctif/>.
- PANCKHURST, Rachel (2006) Le discours électronique médié : bilan et perspectives. *Lire, Écrire, Communiquer et Apprendre avec Internet* 1, 345–366.
- PANG, Bo/Lillian LEE (2008) Opinion Mining and Sentiment Analysis. *Foundations and Trends® in Information Retrieval* 1–2, 1–135.
- POPIČ, Damjan/Darja FIŠER (2018) (Ne)normativnost računalniško posredovane komunikacije v slovenščini : merilo vejice. D. Fišer (éd.), *Viri, orodja in metode za analizo spletne slovenščine*. Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete, 140–159.
- RETZINGER, Suzanne (1995) Identifying Shame and Anger in Discourse. *American behavioral scientist* 38 (8), 1104–1113.
- RIEGEL, Martin/Jean-Christophe PELLAT/René RIOUL (1994) *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- SMAILOVIĆ, Jasmina/Miha GRČAR/Nada LAVRAČ/Martin ŽNIDARŠIČ (2014) Stream-based active learning for sentiment analysis in the financial domain. *Information Sciences* 285, 181–203.
- SPERIOSU, Michael/Nikita SUDAN/Sid UPADHYAY (2011) Twitter polarity classification with label propagation over lexical links and the follower graph. O. Abend (éd.), *EMNLP '11 : Proceedings of the First Workshop on Unsupervised Learning in NLP*. Edinburgh : Association for Computational Linguistics, 53–63.
- STEFANOWITSCH, Anatol (2004) Happiness in English and German: A metaphorical-pattern analysis. M. Achard/S. Kemmer (éds.), *Language, culture and mind*. Stanford : CSLI Publications, 137–149.
- TEDESCHI, Antonio/Francesco BENEDETTO (2015) A cloud-based big data sentiment analysis application for enterprises' brand monitoring in social media streams. P. Sangregorio/A. L. Cologni/F. Previdi (éds.) *2015 IEEE 1st International Forum on Research and Technologies for Society and Industry Leveraging a better tomorrow (RTSI)*. New Jersey : Institute of Electrical and Electronics Engineers, 186–191.
- WRIGHT, Alex (2009) Mining the Web for Feelings, Not Facts. *New York Times* (2009). 20 mai 2021. <https://www.nytimes.com/2009/08/24/technology/internet/24emotion.html>.
- ZWITTER VITEZ, Ana (2020a) Le discours politique et l'expression de l'opinion sur Twitter : analyse syntaxique, lexicale et orthographique. *Ars et humanitas* 14 (1), 157–170.
- ZWITTER VITEZ, Ana (2020b) La contribution de la linguistique dans l'analyse de la dynamique sociale : l'exemple des Gilets jaunes. I. Lazar/A. Panjek/J. Vinkler (éds.), *Mikro in makro : pristopi in prispevki k humanističnim vedam ob dvajsetletnici UP Fakultete za humanistične študije*. Koper : Založba Univerze na Primorskem, 509–52.

## POVZETEK

**IZRAŽANJE MNENJA O POLITIČNIH DOGODKIH:  
ANALIZA BESEDILNIH, SKLADENJSKIH IN LEKSIKALNIH PRVIN**

V času novih medijev ima sleherni uporabnik forumov, družbenih omrežij in novičarskih portalov možnost javno izražati svoje mnenje o aktualnih političnih dogodkih, družbenem dogajanju ali svojem vsakodnevnem življenju. Analiza izražanja mnenja je zato v zadnjih desetletjih prestopila okvir učenja jezikov in postala izjemno aktualna raziskovalna tema tudi za področje računalniškega jezikoslovja, ki omogoča zanimive rešitve za različna podjetja in organizacije. V prispevku smo analizirali komentarje, s katerimi so se uporabniki družbenega omrežja Twitter odzvali na incident, v katerem je francoskega predsednika Emmanuela Macrona med rokovanjem udaril moški iz množice. Analizirali smo tvite, ki izražajo strinjanje, nestrinjanje in nevtralen odnos do dogodka. Analiza zajema 80 tvitov in se nanaša na besedilno, skladenjsko in leksikalno raven. Rezultati kažejo, da so tviti, ki izražajo nestrinjanje, večinoma podani v povednem ali vzkličnem naklonu, imajo enostavno zgradbo in vsebujejo besedišče, ki eksplicitno izraža avtorjevo mnenje (*sramota, nespoštljivo*). Tviti, ki izražajo strinjanje, imajo pogosto zgradbo enostavne vzklične povedi in vsebujejo eksplicitno besedišče (*bravo, zaslužil si je klofuto*). Tviti, ki izražajo nevtralno mnenje, pa so v največ primerih podani s povednim naklonom, imajo večstavčno zgradbo in ne vključujejo eksplicitnega besedišča, ki izraža avtorjevo mnenje. Predstavljena metoda analize je osnovana na osnovnih slovničnih kriterijih (število povedi, zgradba povedi, stavčni naklon, ključne besede), kar omogoča tudi avtomatsko analizo velikih količin besedil. V prihodnosti bi lahko metodo uporabili pri raziskovanju različnih političnih, zdravstvenih in družbenih izzivov (volitve, pandemija koronavirusa ali vprašanje korupcije).

**Ključne besede:** izražanje mnenja, družbena omrežja, besedilna analiza, skladenjska analiza, leksikalna analiza

## ABSTRACT

**EXPRESSING OPINION ON POLITICAL EVENTS:  
TEXTUAL, SYNTACTIC AND LEXICAL ANALYSIS**

Users of forums, social networks and news portals now have the opportunity to publicly express their opinions on current political events, social issues, or their everyday lives. The analysis of opinion expression, which primarily represented a research topic in the field of language learning, has now become an important research challenge in the field of computational linguistics, which provides relevant solutions for various companies and organizations. The aim of this article is to analyse messages by which users of the social network Twitter reacted to an incident in which

Emmanuel Macron was slapped in the face by a man as he went out to meet the public. We analysed the tweets that express agreement, disagreement and a neutral attitude towards the action. The analysis includes 80 tweets and refers to the textual, syntactic and lexical levels. The results show that tweets expressing disagreement have a typical declarative or exclamatory form, simple sentence structure and include explicit vocabulary expressing the author's opinion (*shameful, disrespectful*). Tweets demonstrating agreement are more likely to have an exclamatory form, simple sentence structure and include an explicit term (*well done, deserve a slap*). Opinion-neutral tweets, on the other hand, are more likely to be formulated as declarative sentences with complex sentence structure and do not include an explicit term expressing the author's opinion. The presented method is established on basic grammatical criteria (number of sentences, sentence structure, sentence form, keywords), which can also be applied to computational analysis of large collections of texts. In the future, the presented model could be applied to investigate various political, societal or healthcare challenges (elections, corruption or pandemic issues).

**Keywords:** expression of opinion, social media, text analysis, syntactic analysis, lexical analysis



**Mateja Cerovšek**

Doctorante

Faculté des Lettres, Université de Ljubljana

Slovénie

vodomka@gmail.com

UDK [811.133.1'42:796]:070

DOI: 10.4312/vestnik.13.109-126



# L'IMITATION DE LA CONVERSATION EN TANT QUE STRATEGIE DE CONNIVENCE DANS LE DISCOURS JOURNALISTIQUE SPORTIF

## 1 INTRODUCTION

Tout discours journalistique répond à un contrat communicationnel. Celui-ci s'inscrit dans le cadre de la communication médiatique qui est, en principe, monologique. Il existe, en effet, un certain décalage spatio-temporel entre la communication sur un événement et sa réception, et où, faute de pouvoir répondre, le destinataire n'est pas un vrai interlocuteur (Boyer : 31). Par manque de contact réel, « les moyens de communication de masse [ont] très vite ressenti le besoin de créer un semblant d'échange avec leur public » (Boyer : 31). La presse, surtout, met en place des approches dans son discours afin d'atténuer cet « écart discursif » (Chovanec 2008 : 220) et ne pas perdre son lectorat. Il lui importe de créer l'impression d'une communauté imaginaire en s'appuyant, pour l'assurer, sur la connivence, qui correspond dans le domaine journalistique à un rapport imaginé, « de réduction de la distance constitutive entre le journal et son lecteur » (Herman 2008 : 184).

Dans le discours journalistique sportif (DJS), la place de la connivence s'explique tout autant par le type de discours, soit le discours journalistique, que par sa thématique telle qu'elle est perçue dans la société. La sociologie fonctionnaliste a défini le sport au-delà d'un phénomène de divertissement. Dans son rôle d'institution sociale, le sport assure, entre autres, une fonction socio-émotive et une fonction socio-intégrative (Stevenson et Nixon 1972 ; Delaney 2015), provoquant chez ses spectateurs des émotions plus ou moins fortes et alimentant des sentiments de camaraderie et d'appartenance à une communauté qui se forment autour d'une même passion partagée. Derèze (2009 : 92) remarque d'ailleurs : « Praticants, spectateurs, supporters, amateurs, ils ont, pour la plupart, une histoire commune avec le sport. » Il s'ensuit un certain attachement au sport de tous les sujets concernés au sein du discours journalistique sportif, créant une communauté sportive imaginaire.

Cet attachement au sujet sportif complété par le sentiment de camaraderie se traduit dans le DJS sous forme de connivence, et ceci par le biais des approches tant interdiscursives que linguistiques. Dans l'analyse du DJS britannique et français, Vanoudheusden

(2010) évoque l'emploi de la terminologie et du jargon sportifs, des acronymes et des surnoms, ce qui couvre le « sociolecte sportif ». Indispensable pour parler du sport, il démarque ainsi un même terrain de jeu pour ses adeptes qui s'attendent à « une discussion entre les spécialistes » (Vanoudheusden 2010 : 161). La connivence opère de même à un niveau interdiscursif, par le biais de références et d'allusions historico-culturelles du monde sportif que partagent le journaliste et le lecteur (Vanoudheusden 2010). Ce dernier se sentira davantage sollicité s'il est engagé dans une réception active. Chovanec (2008b) montre comment des procédés insistant sur la forme, tels que certains tropes, des jeux de mots et différentes allusions culturelles, mobilisent le destinataire, attirant son attention sur la forme du texte. Ils sont interactifs dans le sens où « ils demandent de la participation des lecteurs pour dévoiler le sens caché et l'apprécier » (Chovanec 2008b : 222). Ces moyens qui mettent en avant la forme et le plaisir de lire contribuent à atténuer l'écart discursif et le caractère impersonnel de la communication médiatique.

À des fins de connivence, on constate encore dans le DJS l'insertion de stratégies conversationnelles. Selon Fowler (1991), le discours de la presse use des démarches qui le rapprochent d'un discours oral afin de masquer qu'il relève aussi bien du divertissement que du discours institutionnel dont il est une voix. Lewandowski (2012) observe pourtant le phénomène dans le commentaire sportif direct en ligne. À l'instar du commentaire télévisé, ce genre naissant recourt à un vocabulaire informel et à l'insertion d'interrogation dans le discours afin « d'établir une relation plus personnelle avec ses lecteurs » (Lewandowski 2012 : 74). Dans le même genre hybride, Chovanec (2009) constate que l'introduction d'éléments oraux contribue à y créer l'illusion d'un pseudo-dialogue, renforçant en même temps le lien social entre les participants, soit le journaliste et les lecteurs-commentateurs.

L'objectif du présent article sera d'étudier davantage la notion de connivence journaliste-lecteur telle qu'elle est déployée dans le DJS de la presse française. Une analyse qualitative vise à montrer que la connivence en tant que stratégie discursive du DJS découle effectivement de l'impression voulue d'une communauté sportive. Ainsi nous concentrons-nous sur l'identification des stratégies linguistiques de conversation qui, par l'imitation d'un échange souvent informel, soutiennent la dimension cohésive du sujet sportif. Menée à des niveaux lexical, syntaxique et discursif, l'analyse évoquera deux axes des stratégies conversationnelles, à savoir l'interactionnel et l'informel. Cela nous permettra d'estimer lequel de ces aspects de la conversationnalisation a plus de poids dans le DJS français contemporain, en proposant ainsi un nouvel angle pour les étudier simultanément.

## **2 STRATEGIES LINGUISTIQUES DE CONVERSATION**

L'objet de recherche en analyse conversationnelle française peut « en principe s'appliquer à tous les textes produits naturellement dans les situations réelles d'interaction sociale »

(Bange 1983 : 3). Selon une convention générale, cependant, la conversation correspond plus précisément à un échange spontané. Dans le but d'« échanger les paroles », elle rassemble deux locuteurs ou plus qui se trouvent, du moins dans la situation donnée, sur un pied d'égalité, alternant les rôles de locuteur et d'allocutaire. Alternent aussi les tours de paroles de même que peuvent varier les sujets abordés dont l'enchaînement est immédiat et non prédéterminé (Traverso 2003).

Il existe une autre tradition de compréhension de la notion, au sein de laquelle « [l]e terme de 'conversation' s'emploie d'ordinaire seulement pour désigner un échange de propos sur un ton familier » (Bange 1983 : 3). C'est-à-dire que la caractéristique de la conversation rime avec la spontanéité, l'oralité, l'informalité du discours. Suivant cette conception, Fairclough (1992) a introduit dans son analyse critique du discours la notion de conversationnalisation qui se résume, globalement, à une tendance dans le discours public vers un style oralisé et informel, contrairement à la formalité traditionnellement prescrite à la communication publique. D'un côté, cette tendance sert à masquer le fondement institutionnel des discours publics : alors que l'écrit insinue « autorité, institution », l'oral dit « intime, familier, confidentiel » (Fowler 1991). De l'autre côté, en adoptant un style oralisé et informel les discours tels que celui de la presse se rapprochent de leurs lecteurs, se positionnant par le choix du registre sur un pied d'égalité.

La conversationnalisation se manifeste à tous les niveaux d'analyse : graphologique, lexical, morphosyntaxique et discursif. Dans le DJS, des études récentes l'ont tracée surtout dans le lexique du commentaire numérique en direct qui, oscillant entre les caractéristiques d'un commentaire oral en direct et des narrations sportives écrites, active un point d'interaction avec les lecteurs. Chovanec (2009), par exemple, analyse des éléments oralisés dans ce genre de DJS qu'il trouve présents à tous les niveaux, et notamment sous forme de lexique informel. Dans le même genre, l'emploi de tours de parole est constaté, révélant des marques conversationnelles qui relèvent d'une logique de la conversation strictement parlée (Lewandowski 2012). Par ailleurs, Lewandowski (2012 : 74) observe que : « Ce que le registre du commentaire en ligne a en commun avec le commentaire télévisé, ce sont quelques conventions de genre dont l'objectif général est d'établir une relation plus personnelle avec ses lecteurs. Ceci est accompli par les moyens de salutations et de clôture [de l'énoncé] de même que par l'emploi d'un vocabulaire informel et de questions occasionnelles. » Ce lien personnalisé s'apparente à la connivence journalistique, et à la fois sportive. Elle se manifeste par une même volonté d'informaliser le discours de la presse sportive où : « L'écrit oralisé [y] est d'autant plus accepté que les lecteurs et les journalistes partagent 'le même bain sportif', celui du stade » (Vanoudheusden 2010 : 195).

Étudier davantage les stratégies conversationnelles dans le DJS de la presse française permettra de les contextualiser au-delà de la tendance d'informalisation des discours, soit dans le cadre de la connivence journaliste-lecteur. L'aspect informel étant souvent le seul à être mis en avant, nous inclurons dans notre étude tout autant le côté interactionnel

des approches conversationnelles dans le DJS français, afin d'estimer lequel y est plus productif dans l'imitation d'une communauté sportive. Comme l'interactionnel se manifeste aussi au-delà du lexique, nous analyserons également le DJS français sous la loupe syntaxique et discursive.

### 3 METHODOLOGIE

Dans le but de relever des stratégies d'imitation de la conversation pour établir un lien de connivence entre le journaliste et ses lecteurs, nous avons mené une analyse qualitative d'un corpus de textes du DJS français. Nous avons puisé dans le corpus de textes français que nous avons créé entre novembre 2018 et octobre 2019. Le corpus est constitué d'articles sportifs qui sont parus sur les sites Internet des quotidiens généraux *Le Figaro* et *Le Monde* et du quotidien sportif *L'Équipe*.

Une première analyse qualitative avait été effectuée au cours de la sélection des articles. Cela nous a permis d'identifier des stratégies conversationnelles et, par la suite, d'extraire du corpus les textes pertinents pour la présente analyse. 25 articles ont été ensuite soumis à une analyse qualitative approfondie. Pour mieux comprendre l'enjeu interactionnel dans le DJS, nous y avons étudié le rôle des phrases interrogatives au niveau syntaxique. Au niveau discursif, nous avons observé deux caractéristiques constitutives de la conversation : les marqueurs discursifs qui la structurent et l'orientent, et les pronoms personnels avec leur fonction conative.

### 4 ANALYSE

#### 4.1 Niveau lexical

Nous avons d'abord étudié la fonction d'insérer dans le DJS des formes appartenant au discours oral et des lexèmes d'un registre familier. On les apparente à un style oralisé du DJS de la presse qui se veut proche du commentaire sportif transmis en direct (Vanoudheusden 2010 : 194). Chovanec (2009) y reconnaît un trait dont sont habituellement dotés les tabloïdes, et qui contribue à ce que s'estompent les barrières entre la communication publique et privée. Il remarque en même temps que : « L'effet général de ces expressions demeure dans la création d'une atmosphère où les lecteurs puissent se sentir à l'aise » (Chovanec 2009 : 199). Ces formes sont donc d'usage dans le DJS afin de s'approcher du lecteur. Tel est le cas dans (1) où l'adjectif *hallucinant* imite un commentaire qu'on produirait à l'oral, d'autant plus précédé de l'adverbe *absolument*. L'enthousiasme du journaliste transcrit dans ses propos, apparemment sans se soucier du langage, l'approche des lecteurs avec qui il estime partager le même sentiment.

- (1) Dee Bost (16 pts, 8 rbds, 4 p.d.) et ses coéquipiers ont signé un premier quart-temps absolument hallucinant, dans lequel les Grecs n'ont pas inscrit le moindre panier, se contentant de 6 points sur la ligne des lancers ! (EQ 14.11.19 Basketball)

Malgré le caractère formel du DJS, des formes telles que *ça* (2), *truc* (3), ou bien *boulette* (4) pour *erreur*, témoignent davantage d'une tendance à y insérer du lexique informel. Dans la presse sportive, on recourt effectivement à une variation de registres pour réduire l'écart discursif journaliste-lecteur qui reflète, d'après Fowler (1991), la difficile conciliation entre l'institutionnel et le personnel. Ce mélange particulier d'une voix institutionnelle et d'une autre plus personnalisée prend la forme d'un « idiome public » (Stuart Hall dans Fowler 1991 : 48), langue propre à chaque média qui la crée tout en prenant en compte le public auquel il s'adresse.

- (2) Chaban est en transe. Ça tombe bien, ses favoris aussi. (EQ 31.12.18 Rugby)
- (3) D'accord, les Bordelais avaient déjà fait le coup du succès bonifié dans les dernières secondes contre Lyon (8<sup>e</sup> journée, 35-13). Mais il s'est passé quelques trucs entre-temps, à commencer par le limogeage de Rory Teague. (F 4.1.19 Handball)
- (4) Car la défense de l'OL est retombée dans ses travers, entre un Jason Denayer, capitaine d'un soir, apathique sur les deux buts toulousains, et un Anthony Lopes auteur d'un but contre son camp après avoir été déjà coupable d'une boulette fatale sur le terrain de Benfica en Ligue des champions (défaite 2-1). (M 4.11.19 Football)

Certains passages (5) multiplient des mots et des locutions familiers : l'emploi métaphorique de *crâne* pour dire *tête* ou *pensées* ; *la tronche* et non pas *le visage*, la locution *en carton* au lieu de *inintéressant*. Tout se trouve dans la même phrase qu'une incidente (*semble-t-il*) et une forme verbale au passé simple. Que les différents registres s'entremêlent, incluant des formes typiques de l'oral et de l'écrit respectivement, est une caractéristique du DJS. Son mélange de registres attesté (Vanoudheusden 2010), le DJS combine les registres soutenu et familier, bien souvent dans une même phrase. Dans (6), le participe passé du verbe *larguer* se trouve ainsi à deux mots seulement d'une forme au passé simple, celui-ci étant la marque d'un style soutenu, voire littéraire.

- (5) Ah, certains devaient les apercevoir, le hamac de la journée de repos, la sieste baveuse, le vidage de crâne devant une série Netflix en carton, mais c'était compter sans les experts en climatisation, qui avaient semble-t-il un chantier à

finir et décidèrent de ventiler la tronche de tout le monde à trente-quatre bornes de l'arrivée. (EQ 16.7.19 Cyclisme)

- (6) Il y a un mois, au Mugello, Rossi, largué aux essais (18<sup>e</sup>) tomba rapidement en course. (EQ 28.6.19 MotoGP)

Au niveau lexical, on aperçoit encore dans le DJS français des procédés qui agissent sur la forme des mots. L'apocope, coupure d'une ou de plusieurs syllabes à la fin d'un mot, est le procédé de troncation le plus commun en français (Antoine 2000 : xxxv). Les motivations d'utiliser des troncats vont d'une simple économie de la langue et d'une accélération de la communication (au sein d'une profession, par exemple) jusqu'à freiner délibérément la compréhension en dehors d'un groupe.

- (7) Un Monfils, sans jus et sans idée, plus tragique que magique dans la Caja Magica face à Yoshihito Nishioka, 73<sup>e</sup> mondial, beaucoup plus impliqué et auteur d'une belle perf' (7-5, 6-2). À bout de souffle à Bercy, la Monf' n'a visiblement pas profité de sa semaine londonienne en tant que remplaçant au Masters pour retrouver sa forme du début de saison. (F 20.11.19 Tennis)

Les troncations observées dans (7) ont une double intention : une volonté de banalisation mêlée à un fonctionnement identitaire. Montrer qu'une expression n'a plus de secret est l'une des raisons pour voir les troncats se multiplier dans la langue familière (souvent liée au langage d'un métier ou à un autre sociolecte).<sup>1</sup> Pouvoir employer *perf'* au lieu de *performance* confirme la familiarité et l'aisance ressenties des deux participants discursifs au sein de la sphère sportive. Le second cas, *la Monf'*, est le résultat d'avoir tronqué le nom propre du joueur de tennis français Gaël Monfils. Il part d'une motivation en partie identitaire (en reconnaissant dans l'apocope le mot initial, on démontre ses connaissances sportives) et, d'autre part, ludique et hypocoristique. La reprise de l'apocope qui circule parmi les suiveurs du tennis permet d'instaurer le sentiment de partager le même code.

## 4.2 Niveau syntaxique

Sur le plan syntaxique, nous observons comment le choix du type de phrase contribue à l'activation de la connivence dans le DJS. La phrase injonctive, par exemple, est par

---

1 « L'adoption de troncats, voire même leur création en langue familière, signale la banalisation du concept qu'ils désignent, l'appropriation du mot par le locuteur, une sorte de démythification du concept par la simplification du mot. » (Antoine 2000 : Liii)

définition orientée vers l'allocutaire.<sup>2</sup> Comme l'injonction ne peut pas fonctionner sans interlocuteur, son insertion dans le DJS (8) est une stratégie pour s'orienter vers le lecteur.

- (8) Mais ne dites pas à Valérie Garnier que tous les feux sont au vert pour que la France empoche cette première place du groupe B, qui l'enverrait directement à Belgrade et en quarts de finale jeudi prochain. (EQ 30.6.19 Basketball)

Il en va de même pour les phrases interrogatives dont l'insertion mène elle aussi à amoindrir l'écart discursif dans le DJS (Chovanec 2009). En plus d'une valeur informative, on reconnaît aux phrases interrogatives une valeur interactionnelle : « L'interrogation, souvent appréhendée comme une tournure phrastique, a une force illocutoire très proche de l'exhortation de la communication simple. Elle permet d'attirer l'attention et de faire réagir l'interlocuteur. » (Bentounsi 2017 : 91)

Les questions rhétoriques représentent une des approches possibles pour imiter l'interaction dans un discours de communication à sens unique. Quoique sans réaliser l'acte d'interrogation « classique », c'est-à-dire émettre une question dans un but informatif, la question rhétorique connaît des usages au-delà d'un emploi stylistique : on lui admet de posséder une valeur argumentative, orientant le discours vers une conclusion voulue. Tel est le cas des interrogations fictives qui apparaissent à la clôture des commentaires sportifs écrits (Preoteasa 2017). Or, la question rhétorique sert de plus à interpeller le lecteur car « il est question d'une fonction émotive, celle-ci portant sur le message adressé aux allocutaires dans un dialogue fictif. Le discours devient ainsi orienté, l'assemblage du dispositif énonciatif trahissant des positions personnelles » (Preoteasa 2017 : 236). De nombreux exemples indiquent que le journaliste oriente sa question vers son lecteur, son allocutaire non présent, et ce n'est pas toujours d'une volonté argumentative qu'il part. Positionnées à la fin de l'article, les interrogatives (9) partent d'une vraie lacune d'informations. Il semble que, dans le cadre d'« un dialogue fictif » effectivement, ces formes d'interrogation partielle incitent le lecteur, sinon à prendre la parole réellement, du moins à réagir par la pensée.

- (9) Mais est-ce raisonnable d'y croire ? Ce XV de France qui vient d'aligner quatre victoires pour la première fois depuis la Coupe du monde 2015 semble encore trop fragile, trop incertain, trop inconstant, pour ambitionner de terrasser un XV de la Rose sûr de ses forces, pragmatique et impitoyable. (F 8.10.19 Rugby)

Ces questions sont rhétoriques dans le sens où elles apparaissent dans un type de communication à sens unique. Elles ne sont pas pour autant simplement fictives ni

<sup>2</sup> D'une fonction conative et dotée d'une force illocutoire, elle influence et agit sur l'allocutaire sous forme d'« ordre strict, conseil, souhait, prière, demande polie... » (Riegel, Pellat et Rioul 2001 : 407).

oratoires<sup>3</sup> ; l'interrogative dans (9) étant la plus proche d'une question oratoire. Dans le cas ci-dessus, le journaliste se tourne vers son lecteur. Par l'action même de poser la question, il admet la présence de son interlocuteur fictif tout en se dévoilant lui-même. On parvient à « créer un rapport interactionnel et affectif entre le journaliste et le lecteur. Ainsi, [la question rhétorique] affiche la présence, énonce les positions et les jugements cachés de l'énonciateur derrière ses propos, comme elle trace la présence de l'énonciataire à qui on fait appel » (Bentounsi 2017 : 100).

Nous avons constaté dans notre corpus un type de phrase interrogative qui semble à cheval entre une question rhétorique et une intervention fictive. Dans l'exemple (10), deux questions totales se succèdent. Leur objectif n'est pas de se renseigner, elles sont sans « force illocutoire d'une demande d'informations » (Jacques 1981 : 78). Elles cherchent plutôt à exprimer de l'incrédulité ; comme si elles reprenaient les propos de l'interlocuteur pour les contester.

- (10) Les Lions de la Teranga n'ont pas de mental, et manquent de réalisme ? Ils ne savent plus gagner un match à élimination directe ? (F 6.7.19 Football)

Jacques (1981) appelle ce type d'interrogative une « question-écho ». Répéter la question précédemment émise, en totalité ou en partie, « traduit, sinon la non-compréhension, du moins une modalité de doute sur tel ou tel terme utilisé par le locuteur » (Jacques 1981 : 77). Par une « reprise » fictive du propos, on a l'impression de se trouver, soudainement, au milieu d'une conversation déjà en cours. La forme des deux questions renforce l'impression d'une interaction : relevant d'un registre familier, la phrase interrogative à l'intonation correspond plus à un discours oral qu'écrit. Ceci rapproche le propos d'une interaction orale où l'un des locuteurs vient de réagir à l'énoncé précédent.

Il arrive que le journaliste sportif pose une question et y réponde immédiatement, ôtant ainsi au lecteur la possibilité de réagir. Pour Bentounsi (2017 : 95), lorsque cette démarche est utilisée dans le discours journalistique, elle ne sert pas à solliciter mais à s'assurer l'attention de l'interlocuteur. Mais, comme dans (11), l'unité entière rappelle l'écho d'un propos suivi par la réaction du locuteur qui a maintenant (re)pris le tour, ce qui apporte une dynamique conversationnelle. L'exemple (11) donne en effet l'impression d'une interaction où le journaliste vient de reprendre le propos du lecteur-interlocuteur pour y répondre lui-même.

- (11) Rageant ? Sans doute. (EQ 20.10.19 Rugby)

Les phrases interrogatives jouent donc leur propre rôle dans la visée de connivence du DJS. Le journaliste introduit volontairement dans son discours les questions rhétoriques,

3 L'interrogation est fictive quand aucune réponse n'est attendue, ayant un effet semblable à celui d'une exclamation. Alors que « [l']interrogation oratoire est une interrogation fictive qui donne à entendre qu'il faut admettre comme évidente la réponse contredisant la question » (Le Bon usage 2016 : 387).



car le fait de poser une question, quoique l'action d'y répondre ne soit pas possible, représente déjà une forme d'adresse. Le lecteur se sent sollicité, même sans pouvoir ni donner ni souvent connaître la réponse.

### 4.3 Niveau discursif

Au niveau discursif, des marques conversationnelles sont introduites dans le DJS, relevant d'une logique de la conversation strictement parlée (évoquant, par exemple, des tours de parole) ainsi que de l'oralité.

Les expressions déictiques renvoient à la situation de communication immédiate : elles permettent d'identifier les participants d'un acte communicationnel donné, le moment et le lieu de l'énonciation. Différentes parties du discours fonctionnent en déictiques, à savoir les pronoms personnels et démonstratifs, les déterminants démonstratifs, les adverbes de lieu et de temps. Dans l'optique de la connivence journaliste-lecteur dans le DJS, il vaut nous attarder sur la classe des pronoms. Par leur rôle déictique, les pronoms personnels de la première (*je, nous*) et de la deuxième personnes (*tu, vous*), complétés ponctuellement par le pronom *on* lorsque celui-ci se réfère à nous, permettent d'identifier les (inter)locuteurs selon la situation de communication donnée.

Dans le discours journalistique, il est rare que l'auteur se déclare. Quand il le fait dans le DJS, ce n'est pas non plus par un *je*<sup>4</sup> mais en s'intégrant à l'indéfini *on* (12, 13). Celui-ci reste d'ailleurs ambigu ; il pourrait tout autant s'agir d'un pronom indéfini que d'un substitut de *nous*. Le DJS français semble en effet mettre à profit la double interprétation de *on* qui y garde un indice de pluralité.

(12) Si l'on dissèque la situation avec la froideur d'un bistouri, la possibilité d'une victoire à Paris s'est sans doute envolée, même si c'est un objectif que le Franc-Comtois n'a jamais avoué. (EQ 16.7.19 Cyclisme)

(13) « Vous savez, je me défends pas mal dans les chronos », dit-il posément. Et on le croit. (EQ 19.5.19 Cyclisme)

Signaler la présence de l'allocutaire d'une manière directe est un fait occasionnel. *Vous* y apparaît, comme dans l'exemple (14) où l'on s'adresse directement au(x) lecteur(s). S'il est vrai que *vous* exclut la possibilité d'avoir un *nous*, un *vous et moi*, cela n'amoindrit pas son aspect interactionnel. Dans (14), il y a en même temps l'occasion d'observer la présence plus ou moins dévoilée des deux côtés de l'acte de communication : l'allocutaire

4 Le journaliste ne se dévoile en tant qu'énonciateur que dans des genres dits interprétatifs. Dans notre corpus, nous n'avons pu relever aucune occurrence d'un pronom personnel à la première personne qu'émettrait le journaliste et non pas un interviewé.

(indéfini) admis par *vous*, et le locuteur attesté par un *on* qui y semble à cheval entre un emploi générique et un emploi de *on* se substituant à *nous*.

- (14) Les Championnats du monde de natation viennent de prendre fin à Gwangju, en Corée du Sud. Si la superstar américaine Caeleb Dressel a encore plus assis sa domination sur la discipline, avec six titres, il y a eu d'autres coups d'éclat... et quelques éclaboussures. Si vous n'avez rien suivi, pas de panique, on vous fait un résumé. (M 2.8.19 Natation)

Dans l'extrait (15), on opte pour mettre en relief le lecteur, tandis que le journaliste lui-même se trouve dans une description animée du déroulement du Tour de France 2019. Par son style d'écriture, l'auteur incite le récepteur distancé physiquement à s'imaginer sur place. Moyennant un style inclusif, la répétition du pronom *vous* et des phrases interrogatives, il parvient à donner lieu à une ambiance de connivence, de participation. Celle-ci est finalement couronnée dans la dernière question où, pour conclure, on est convié au sentiment d'excitation partagé grâce à *vous aussi*.

- (15) Vous le sentez, ce petit frisson, ce filet d'émotions qui vous met les poils au garde-à-vous, vous fait trembloter la carcasse et chauffer l'unité centrale ? Vous le voyez, Julian Alaphilippe, tenter d'aller cueillir le Maillot Jaune à Épernay ou Colmar, lundi ou mercredi prochain ? Vous l'imaginez, Warren Barguil, déchirer la foule dans les cols des Pyrénées avec son tout neuf paletot bleu-blanc-rouge ? Et Romain Bardet et Thibaut Pinot porter le combat jusqu'au bout de la troisième semaine, le maillot ouvert sur leur petit poitrail de moineau, bouche entrebâillée comme une carpe en recherche d'oxygène, toutes dents dehors ? C'est bon, vous aussi vous avez les connexions qui grésillent ? (EQ 6.7.19 Cyclisme)

Une conversation abonde en marqueurs discursifs qui, sans contribuer au contenu de l'énoncé, « possèdent un sens procédural, c'est-à-dire qu'ils donnent des informations à l'interlocuteur sur la façon de percevoir et d'interpréter un énoncé » (Grevisse et Da Silva-Genest 2018 : 42). Issus de diverses classes grammaticales, ils sont plurifonctionnels et donc à interpréter selon le contexte. Ils ont pour fonction d'orienter et d'ordonner le discours (tours de paroles, ouverture et clôture de l'énoncé), d'établir un rapport interactionnel et de maintenir l'attention de l'interlocuteur, de laisser transparaître le rapport du locuteur envers le contenu propositionnel. Un tel effet est produit par le marqueur discursif *bon* en français où « *bon* portant à droite est fréquemment associé à un mouvement de concession » (Auchlin 1981 : 98). Dans (16), on peut observer qu'il est bel et bien dispensable vis-à-vis du contenu ; la deuxième phrase ne perdrait rien au niveau propositionnel sans *bon*.

- (16) « On a chanté vite fait ‘on est en finale’ dans le bus en rentrant, mais c’est tout », lâche Alexandra Lacrabère, voix rocailleuse et petits yeux après s’être endormie à 3 heures du matin passées. Bon, les Françaises n’allaient pas non plus lancer une chenille samedi lors de leur visite de l’AccorHotels Arena vide, quand elles ont dû répondre aux médias une demi-heure durant. (EQ 16.12.18 Handball)

Dans la phrase figée *C’est bon* (17), l’adjectif est sans valeur propositionnelle mais conclut le discours d’une façon oralisée. Ce type d’insérée signale clairement un effet voulu autre que strictement informatif ; l’insertion d’un marqueur de discours à l’écrit établit surtout un parallèle à l’interaction verbale.

- (17) C’est bon, vous aussi vous avez les connexions qui grésillent ? (EQ 6.7.19 Cyclisme)

Dans leur rôle de structurer le discours, les marqueurs discursifs servent « de ponctuation du discours oral » (Riegel et al. 2001 : 36). L’exemple (18) illustre l’emploi de *voilà* où il sert à clore le passage narratif. Un marqueur de discours polyvalent, *voilà*, y appuie l’imitation du commentaire en direct, crée moyennant des phrases courtes, découpées, et des formes verbales au présent.

- (18) Il sourit, ferme les yeux, semble un brin circonspect. Soulagé, surtout. Le speaker s’égosille. Voilà, c’est fait. (EQ 22.6.19 Natation)
- (19) Après s’être procuré deux balles de break, le protégé de Thomas Johansson s’emparait de l’engagement du Serbe, malmené, à 3-3. Seulement voilà, le n°1 mondial n’est pas là par hasard. (EQ 10.7.19 Tennis)

Mentionnons encore les marqueurs discursifs *enfin* (20) et *alors* (21) qui témoignent davantage d’une tendance à rendre le DJS plus conversationnel.

- (20) Crystal Dunn, comme la Brésilienne Tamires, attaque beaucoup mieux qu’elle ne défend, ce qui peut donner des idées à Kadidiatou Diani ou à d’autres, dans l’espace entre la latérale et la charnière. Enfin, Kelley O’Hara, notamment, ne maîtrise pas toujours sa fougue. À la 72<sup>e</sup> minute, face à la Suède, elle est passée tout près de provoquer un penalty et d’écoper d’un deuxième carton jaune pour un coup de tête involontaire. (EQ 26.6.19 Football)
- (21) Alors bien sûr, ce deuxième but en deux matches ne suffira pas pour racheter «Ney» aux yeux des plus fervents Ultras parisiens. (F 23.9.19 Football)

Nous avons déjà observé comment le DJS prétend à l'interaction par la succession question-écho + réponse. La stratégie de ne laisser entendre qu'une part de la conversation consiste aussi à employer des expressions d'affirmation, créant ainsi un effet de conversation en cours. Dans (22), il semble même que le journaliste soit entré dans un triangle communicatif : il jongle entre une « interaction » avec son interviewé dont il rapporte les paroles à l'interlocuteur-lecteur, réagissant visiblement aux questions de ce dernier. L'accord mutuel dans (23) est renforcé par un *oui* suivi de la phrase *c'est vrai*, qui acquiesce aux propos de l'interlocuteur. Dans tous les exemples, on sent d'ailleurs s'annoncer une opposition plus ou moins prononcée par la suite.

- (22) Oui, l'entraîneur allemand du PSG estime que le match laborieux de son équipe « peut donner confiance » pour la suite. Oui, le dénouement rappelle qu'« il est nécessaire de combattre, de toujours croire que c'est possible ». (M 27.11.19 Football)
- (23) Oui c'est vrai, l'équipe de France a fait preuve d'une admirable continuité en gardant sa place sur la troisième marche du podium mondial pour sa première compétition sans un seul des membres de la fameuse génération « 82 » (Parker, Diaw, F. Pietrus), celle qui l'a habituée à fréquenter les plus hautes cimes. (EQ 16.9.19 Basketball)

## 5 CONCLUSION

Dans le présent article, nous avons étudié ces stratégies conversationnelles qui, dans le DJS français, contribuent par leur allusion à une interaction à la stratégie de connivence entre le journaliste sportif et ses lecteurs. Nourrie par des sentiments de cohésion qu'inspire le sujet sportif, cette connivence se traduit souvent dans le DJS par une quête d'informalité. Nous y avons ajouté l'analyse de l'aspect interactionnel afin de comprendre quelle approche, informelle ou interactionnelle, est plus utilisée et donc plus productive pour maintenir une impression de communauté dans le DJS.

L'analyse qualitative du DJS français aux niveaux lexical, syntaxique et discursif a montré qu'on essaie d'établir un lien de connivence avec les lecteurs, avant tout par l'emploi du lexique informel. Couplé au procédé familier d'apocope, le lexique familier semble y être intégré naturellement, cherchant ainsi un contact informel avec le lecteur. À la suite de la même logique, les marqueurs discursifs et les pronoms à valeur déictique interpellent le lecteur en tant qu'allocutaire et interlocuteur fictif. Caractéristiques de l'oral plutôt que de la langue écrite et puisqu'ils sont associés à un style informel, les marqueurs discursifs sont considérés comme des éléments à bannir de la norme. Parus dans le DJS, ils ne contribuent donc pas autant à sa structuration qu'ils servent à oraliser le discours.

C'est au niveau syntaxique qu'on peut s'apercevoir d'une volonté interactionnelle, car l'aspect oralisant y est en arrière-plan ou pas inclus. Nous avons constaté l'emploi de la phrase interrogative à visée non-informative, notamment celui de la question-écho qui permet d'introduire dans le discours des traces d'un dialogue imaginaire. Le journaliste joue ainsi le rôle d'intervenant dans une conversation, exprimant son doute ou de l'incrédulité, voire réagissant lui-même à la « question » par une réponse. Une dynamique dialogique s'installe donc dans le DJS. D'autres interrogatives partent d'une vraie lacune d'informations. Il semble que dans le cadre d'« un dialogue fictif », effectivement, ces formes d'interrogation partielle incitent le lecteur, sinon à prendre la parole réellement, du moins à y réagir par la pensée.

Dans la perspective d'établir un lien entre les journalistes et les lecteurs dans le DJS, la stratégie principale qui consiste à imiter la conversation semble reposer sur l'introduction d'éléments relevant d'un style oralisé, et non de l'échange. Lorsqu'elle est appliquée au DJS, la notion de conversationnalisation s'appuie notamment sur les stratégies générant l'ambiance détendue d'une interaction verbale informelle. De ce fait, elle ne relève pas autant de l'imitation de la conversation en tant qu'interaction, mais surtout des circonstances de la communication verbale informelle. C'est-à-dire que la connivence dans le DJS est étroitement liée aux indices d'une ambiance conviviale et détendue, entre les connaisseurs sportifs non hiérarchisés. Il importe de faire référence à un sentiment de partage et de communauté, ce qui est réalisé par différents moyens linguistiques évoqués au cours de l'analyse. Grâce aux tentatives de contact, le lien journaliste-lecteur est établi, tandis que les traits de l'informalité mettent en place une impression de communauté égalitaire.

La présente analyse suggère des pistes à creuser dans l'étude des stratégies conversationnelles dans le DJS. Couplée à une analyse qualitative et quantitative sur un corpus plus large, elle permettrait de mieux comprendre les procédés linguistiques que l'on entreprend pour construire le sentiment de partage et de connivence dans le DJS.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANTOINE, Fabrice (2000) *Dictionnaire français-anglais des mots tronqués*. Louvain-la-Neuve : Peeters.
- AUCHLIN, Antoine (1981) Réflexions sur les marqueurs de structuration de la conversation. *Études de Linguistique Appliquée* 88, 88–115.
- BANGE, Pierre (1983) Points de vue sur l'analyse conversationnelle. *DRLAV. Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes* 29, 1–28.
- BENTOUNSI, Ikram A. (2017) La question rhétorique et l'exclamation dans le discours journalistique de la presse écrite francophone algérienne. *Langues & Usages* 1, 90–101.

- BOYER, Henri, *Médias, Culture, Société (Cours EAD)*. Montpellier : Université de Montpellier 3.
- CHOVANEC, Jan (2008a) Enacting in Imaginary Community: Infotainment in on-line minute-by-minute sports commentaries. In : LAVRIC Eva/Gerhard PISEK/Andrew SKINNER/Wolfgang STADLER (éds.), *The Linguistics of Football*. Tübingen : Gunter Narr Verlag Tübingen, 255–268.
- CHOVANEC, Jan (2008b) Focus on form: foregrounding devices in football reporting. *Discourse & Communication* 2/3, 219–242.
- CHOVANEC, Jan (2009) Simulation of Spoken Interaction in Written Online Media Texts. *Brno Studies in English* 35/2, 109–127.
- DELANEY, Tim (2015) The Functionalist Perspective on Sport. In : R. Giulianotti (éd.), *Routledge Handbook of Sociology of Sport*. London : Routledge, 18–28. Le 2 mai 2020. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203404065.ch3>.
- DEREZE, Gérard (2009) Le Récit sportif hautement médiatisé : quelques réflexions. *Les Cahiers du journalisme* 19, 90–99.
- FAIRCLOUGH, Norman (1992) *Discursive Practices of Consumerism*. Le 2 mars 2021. Fairclough, Discursive Practices of Consumerism.pdf.
- FOWLER, Roger (1991) *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. London: Routledge.
- GREVISSE, Maurice/Christine DA SILVA-GENEST (2018) *Le Grevisse de l'orthophoniste*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- HERMAN, Thierry (2008) La connivence entre le journaliste et son lecteur. Un lieu d'échange entre sciences du langage et de la communication. Marcel Burger (éd.), *L'analyse linguistique des discours des médias : apports, limites et enjeux*. Québec : Nota Bene, 183–206.
- JACQUES, Francis (1981) L'interrogation, force illocutoire et interaction verbale. *Langue française* 52, 70–79.
- LEWANDOWSKI, Marcin (2012) The language of online sports commentary in a comparative perspective. *Lingua posnaniensis* LIV/1, 65–76.
- PREOTEASA, Gigel (2017) *Approches discursives du commentaire footballistique en français et en roumain entre presse papier et presse numérique*. Thèse de doctorat. Université Bourgogne Franche-Comté.
- RIEGEL, Martin/Jean-Cristophe PELLAT/René RIOUL (2001) *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- STEVENSON, Christopher L./John E. NIXON (1972) A Conceptual Scheme of Social Functions of Sport. *Sportwissenschaft* 2, 119–132.
- TRAVERSO, Véronique (2003) Les genres de l'oral : le cas de la conversation. *Les genres de l'oral*. Lyon. Le 3 juin 2020. [https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01001725/file/Trav\\_GenreOral\\_Conversation.pdf](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01001725/file/Trav_GenreOral_Conversation.pdf).

VANOUDHEUSDEN, Romain (2010) *Stéréotypes et variation sémantique dans un corpus de presse sportive en anglais et en français* (thèse de doctorat). Université de Poitiers.

## ANNEXE : LISTE DES SOURCES D'EXEMPLES

*L'Équipe* (consultable sur : <https://www.lequipe.fr/>)

1. EQ 16.12.18 Handball : « Le rêve bleu de l'équipe de France, en finale de son Euro contre la Russie », consulté le 16 décembre 2018.
2. EQ 31.12.18 Rugby : « Bordeaux-Bègles finit l'année en trombe contre le Racing 92 », consulté le 31 décembre 2018.
3. EQ 19.5.19 Cyclisme : « Giro : les prétendants vont devoir se découvrir sur la 9<sup>e</sup> étape », consulté le 19 mai 2019.
4. EQ 22.6.19 Natation : « Meeting des Sept Collines : Florent Manaudou, comme un ouragan », consulté le 22 juin 2019.
5. EQ 26.6.19 Football : « Coupe du monde 2019 : comment jouent les États-Unis, adversaires des Bleues en quarts », consulté le 26 juin 2019.
6. EQ 28.6.19 MotoGP : « MotoGP : requiem pour Valentino Rossi », consulté le 28 juin 2019.
7. EQ 30.6.19 Basketball : « Championnat d'Europe : les Bleues ne doivent pas se rater contre la Suède », consulté le 30 juin 2019.
8. EQ 6.7.19 Cyclisme : « Comme un frisson au moment du départ du 106<sup>e</sup> Tour de France », consulté le 6 juillet 2019.
9. EQ 10.7.19 Tennis : « Wimbledon : Novak Djokovic écrase David Goffin et rejoint les demi-finales », consulté le 10 juillet 2019.
10. EQ 16.7.19 Cyclisme : « Tour de France : un coup de bordure ruine le rêve de Thibaut Pinot lors de la 10<sup>e</sup> étape », consulté le 16 juillet 2019.
11. EQ 16.9.19 Basketball : « Deuxième titre mondial pour l'Espagne, victorieuse de l'Argentine », consulté le 16 septembre 2019.
12. EQ 23.9.19 Volleyball : « Euro : mardi, c'est la fête des voisins entre l'Italie et la France », consulté le 23 septembre 2019.
13. EQ 20.10.19 Rugby : « Bleus : toujours sur courant alternatif », consulté le 20 octobre 2019.
14. EQ 1.11.19 Tennis : « Rolex Paris Masters : Novak Djokovic rejoint Grigor Dimitrov en demi-finales », consulté le 1<sup>er</sup> novembre 2019.
15. EQ 14.11.19 Basketball : « Eurocoupe : le réveil fracassant de Monaco », consulté le 14 novembre 2019.

*Le Figaro* (consultable sur <https://sport24.lefigaro.fr/>)

16. F 4.1.19 Handball : « Les Experts débutent leur préparation à Créteil », consulté le 4 janvier 2019.
17. F 6.7.19 Football : « CAN 2019 : le Sénégal tient son rang face à l'Ouganda et retrouvera le Bénin », consulté le 6 juillet 2019.
18. F 23.9.19 Football : « Impitoyable, Neymar Jr refait le coup contre Lyon », consulté le 23 septembre 2019.
19. F 8.10.19 Rugby : « XV de France : pas d'impatse face à l'Angleterre », consulté le 8 octobre 2019.
20. F 20.11.19 Tennis : « Dans la douleur, la doublette Mahut-Herbert offre la victoire aux Bleus », consulté le 20 novembre 2019.

*Le Monde* (consultable sur <https://www.lemonde.fr/sport/>)

21. M 5.6.19 Tennis : « Roland-Garros : dans le tableau féminin, l'hécatombe des têtes de séries se poursuit », consulté le 5 juin 2019.
22. M 2.8.19 Football : « CAN 2019 : l'Algérie remporte le deuxième titre de son histoire », consulté le 2 août 2019.
23. M 2.8.19 Natation : « Ce qu'il faut retenir des Mondiaux de natation : des records et des remous », consulté le 2 août 2019.
24. M 4.11.19 Football : « Ligue 1 : Lyon s'impose in extremis, Angers deuxième du classement », consulté le 4 novembre 2019.
25. M 27.11.19 Football : « Le PSG, un point d'honneur à ne pas perdre », consulté le 27 novembre 2019.

POVZETEK

### **KONVERZACIONALIZACIJA KOT DISKURZIVNA STRATEGIJA V FRANÇOSKEM NOVINARSKEM DISKURZU O ŠPORTU**

Ustvarjanje in ohranjanje navidezne vezi med novinarjem in bralci je ena od komunikacijskih strategij novinarskega diskurza o športu, kakršen se pojavlja v tiskanih medijih. Novinarski diskurz je namreč monologalen in ima kot tak določene komunikacijske omejitve. Eno od ključnih predstavljata pomanjkanje oziroma nezmožnost neposrednega stika med piscem in njegovimi naslovniki. Po drugi strani ima šport znatno kohezivno funkcijo, kot tak pa krepi občutek pripadnosti navidezni (športni) skupnosti tudi preko novinarskega diskurza. Navidezna vez je torej strategija novinarskega diskurza o športu, kako premostiti diskurzivno vrzel med novinarji in bralci, povrhu



pa okrepiti vtis povezanosti, ki jo navdihuje športna tematika. V novinarskem diskurzu o športu se pojavlja v obliki različnih jezikovnih sredstev, med drugim konverzacijskih elementov. S pomočjo kvalitativne analize izbranih člankov francoskega športnega tiska smo preverili, preko katerih jezikovnih sredstev poteka oponašanje pogovornih elementov in kako slednje prispeva k uresničevanju strategije navidezne vezi. Pod drobnogled smo vzeli neformalne in interaktivne konverzacijske značilnosti. Analiza je pokazala, da se konverzacionalizacija izraža predvsem v neformalnem značaju diskurza, in sicer na besedni in diskurzivni ravni. Pogovorno besedišče in apokopa ter pojavljanje diskurzivnih označevalcev namigujejo na neuradno komunikacijsko situacijo, ta pa vodi k občutku navidezne športne skupnosti. Ta vtis je na skladenjski ravni podkrepjen z retoričnimi vprašanji in drugimi različicami vprašalne povedi, ki naslavljajo bralca in v novinarski diskurz o športu vnašajo interaktivno dinamiko dialoga med navideznimi sogovorci. V francoskem športnem tisku sta torej prisotna tako neformalni kot interaktivni pristop v oponašanju konverzacije. Oba v diskurzu prispevata k vtisu neformalnega vzdušja med novinarjem in naslovniki ter k občutku povezanosti med športnimi navdušenci.

**Ključne besede:** šport, diskurz, strategije, navidezna vez, konverzacionalizacija

## ABSTRACT

### IMITATION OF CONVERSATION AS A DISCURSIVE STRATEGY IN THE FRENCH SPORTS NEWS DISCOURSE

Creating and maintaining an imaginary bond between the journalist and readers is a communicational strategy of the written sports news discourse. Since news discourse is monological, it has specific communicational constraints that it seeks to overcome, and the lack of direct contact between the authors and their readers is a key hurdle to cross. Additionally, sport has a notable cohesive function, and as such produces a sense of a sports community even when taken as a news subject. The imaginary bond is therefore a strategy for overcoming the discursive gap between the journalist and their readers, while at the same time reinforcing the impression of community that the subject of sports draws on. In the sports news discourse this strategy is translated through different linguistic means, such as conversational elements. Based on selected articles from the French written sports news, a qualitative analysis of texts enabled us to observe the linguistic means through which the imitation of conversation contributes to the discursive strategy of bonding. The analysis is focused on informal and interactive conversational features. It shows that such conversationalization is particularly apparent in the informal character of the discourse on the lexical and discursive levels. This adds to the seeming informality of the communicational situation, and therefore to the readers' sense of an imaginary sports community. On the syntactic level this is reinforced by interactional elements such as rhetorical questions and other interrogatives that address the reader as an interlocutor and echo the dynamics of a dialogue. Both conversational aspects, as used in the

French sports news discourse, contribute to a sense of informal atmosphere and community bond among sports enthusiasts.

**Keywords:** sport, discourse, strategies, imaginary bond, conversationalization

**Mirjam Premrl Podobnik**  
 Facoltà di Lettere e Filosofia  
 Università di Lubiana  
 Slovenia  
 mirjam.premrl@ff.uni-lj.si

UDK 811.131.1'36:811.163.6  
 DOI: 10.4312/vestnik.13.127-146



## GLI USI DELL'ARTICOLO E DEL PRO-AGGETTIVO IN ALCUNI TIPI DI SINTAGMI NOMINALI ITALIANI A CONFRONTO CON LO SLOVENO

### 1 INTRODUZIONE

Con il presente contributo desidero esporre alcuni dati legati all'uso cataforico e non dell'articolo e di alcuni pro-aggettivi<sup>1</sup> in italiano. Mi interessa l'interdipendenza tra l'(in) determinatezza del nome testa (l'antecedente, il nucleo) e i complementi frasali o sintagmatici sottocategorizzati<sup>2</sup> (i postmodificatori) che si suddividono in tre tipi: sintagmi sottocategorizzati (1), dipendenti relative (2), dipendenti complete (3).

- (1) *L'istituzione<sup>3</sup> del portofranco non ha [...] effetti immediati sullo sviluppo della città: l'incremento dei traffici non raggiunge [...]* (A/MI: 18)
- (2) *Ognuno si congedò dalla vita nel modo che più gli si addiceva.* (L2I: 14)
- (3) *Ma nel lasciarla ho la netta sensazione che non ci andrò [...]* (T2I: 10)

L'insieme del nome testa e dei suoi complementi è qui definito con il termine di *sintagma nominale sottocategorizzante<sup>4</sup>* (ad. es. *sullo sviluppo della città*).

Essere capaci di prevedere i possibili influssi dei postmodificatori sull'uso dell'articolo davanti al nucleo può essere utile facendo paragoni con lo sloveno, che come molte lingue slave dell'uso dell'articolo non dispone (cfr. Orožen 1972: 107; Vidovič-Muha 1996: 116, Bažec 2008: 235). Innanzitutto perché tale abilità potrebbe consentire a un parlante sloveno di italiano un'espressione grammaticalmente corretta, con ripercussioni positive sia nel campo di insegnamento/apprendimento che in quello di traduzione, ma

1 Il termine si riferisce agli elementi pronominali che nel testo coriferiscono con gli aggettivi (cfr. Beaugrande/Dressler 1984: 77, 80-81), chiamati più comunemente *aggettivi determinativi* (possessivi, dimostrativi e indefiniti) (Dardano/Trifone 2011: 222-232).

2 Il termine è stato preso dall'opera di Renzi (2001: 419).

3 Le parti in corsivo evidenziano l'uso cataforico dell'articolo.

4 Il termine è stato coniato sul modello di *sottocategorizzato* per esprimere il concetto opposto.

anche perché la capacità di osservare i testi nelle due lingue potrebbe permettere di fare luce sulle marche di cataforicità in sloveno, nonché sulla percezione della determinatezza, in sloveno intesa come categoria extralinguistica.<sup>5</sup>

Nonostante l'assenza dell'articolo lo sloveno presenta alcuni mezzi morfolessicali (ad. es. i pro-aggettivi), che oltre ai significati particolari (Korzen 1996: 689-690, Vidovič-Muha 1996: 116) ne veicolano anche quello di (in)determinatezza. L'analisi qui esposta ha voluto scoprire anche il legame tra il tipo di pro-aggettivo (*ta/tisti, takšen, isti, edini, njegov, kakšen*) o il numerale ordinale e la (non)restrittività della frase relativa o completiva sottocategorizzata (vedi l'esempio<sup>6</sup> (18)). In italiano al posto del pro-aggettivo può comparire l'articolo (v. (26)).

La capacità di riconoscere la restrittività della dipendente in un testo sloveno aiuta a prevedere anche lo status di determinatezza dell'antecedente nel corrispondente testo italiano, e a riconoscere lo status di determinatezza dell'entità<sup>7</sup> espressa con il sintagma sloveno. Ciò è più difficile quando l'antecedente nel testo sloveno non è preceduto da alcun pro-aggettivo (v. (34)). Immaginiamo di voler tradurre una struttura del genere dallo sloveno in italiano. In tale caso bisogna prendere in considerazione l'intreccio della (non) restrittività con altri fattori di co(n)testo e valutare il loro influsso sulla scelta dell'articolo, che alla fine può rivelarsi perfino non ascrivibile alla presenza del postmodificatore (v. (17)), quindi non un uso cataforico, o in casi di copresenza di più postmodificatori influenzata solo da uno di loro (v. (25)).

Un altro aspetto che si desidera sottolineare riguarda l'uso dell'articolo davanti ai postmodificatori sintagmatici: riconoscere il tipo di sintagma sottocategorizzante e quello sottocategorizzato aiuta a prevedere il tipo di articolo che verrà usato davanti al secondo (v. (5) e (7)).

L'analisi si è basata quindi sulle seguenti premesse:

- a. La determinatezza è una categoria extralinguistica, quindi può essere riconosciuta e studiata anche in sloveno.
- b. La capacità di riconoscere la determinatezza in sloveno aiuta ad usare meglio l'articolo in italiano.
- c. Categorie e mezzi linguistici diversi dalla determinatezza, come la restrittività o la presenza dei complementi sottocategorizzati, possono aiutare a riconoscere, in base ai contenuti che veicolano e in base all'interpretazione del restante co(n)testo, lo status di determinatezza delle entità rese nel testo sloveno.

5 Oltre che con questa espressione la determinatezza può essere definita anche una categoria del senso, una categoria logico-pragmatica, una categoria del discorso e dei mondi testuali (Trenkić 2004: 1402; Beaugrande/Dressler 1984: 169; Lyons 1999: 1-15; Renzi 1976: 6; Schlamberger Brezar 2004: 35-36).

6 Da qui in poi al posto di *vedi l'esempio* sarà usata l'abbreviazione *v.*

7 Per quel che riguarda lo sloveno parlo di *determinatezza del sintagma nominale* soltanto in situazioni in cui sono presenti marche di determinatezza anche sul piano formale (ad. es. la presenza di pro-aggettivi). Quando invece essa non è marcata testualmente bensì inferita da altri elementi di co(n)testo (il contenuto, l'ordine dei costituenti, ecc.) mi riferisco allo status di determinatezza dell'entità verbalizzata con quel dato sintagma.

Lo scopo specifico dell'analisi consiste nella presentazione e nel commento di alcuni passaggi dei testi scelti come corpus in cui la determinatezza interagisce con la catafora e la restrittività, e quello più generale nell'offrire agli sloveni dei mezzi che possano aiutarli ad usare meglio l'articolo in italiano.

L'articolo sarà strutturato nel seguente modo: dopo la presentazione del corpus e del metodo e la definizione della catafora saranno introdotti i complementi con (v. (7)) effetto cataforico e senza (v. (5)), seguiti dalla definizione della restrittività, dalla classificazione delle dipendenti in restrittive e non restrittive sulla base dell'elemento pronominale davanti al sintagma nucleo, e infine dall'analisi di esempi in cui si osserverà il legame tra l'(in) determinatezza e la (non)restrittività in combinazione con altri parametri di co(n)testo.

## 2 CORPUS E METODO

I risultati sono stati ottenuti con il metodo contrastivo e qualitativo esaminando l'espressione e la percezione della determinatezza e il suo legame con la catafora e la restrittività in un corpus di 14 testi letterari e non, contemporanei, di cui 10 originali italiani e 4 sloveni, e nelle rispettive traduzioni in sloveno e in italiano. Si sono esaminate le prime 20 pagine dell'originale e le rispettive pagine della traduzione.<sup>8</sup> In entrambi i casi la varietà di lingua osservata è stata lo standard.

La scelta dei testi letterari e non letterari<sup>9</sup> e la combinazione sempre diversa della coppia autore/traduttore ha consentito di cogliere una più vasta gamma d'uso linguistico, ma siccome lo scopo dell'analisi si limitava a riconoscere e a descrivere il legame tra la determinatezza e la catafora, e non a mettere a confronto i diversi tipi di testo o le coppie autore/traduttore per quel che riguarda i fenomeni studiati, nell'analisi queste distinzioni non sono state prese in considerazione. Di conseguenza non saranno marcate neppure nella presentazione dei risultati.

Secondo il metodo scelto l'autore è considerato un parlante ideale della lingua dell'originale, e il traduttore un parlante ideale sia della lingua di partenza che di quella di arrivo: conoscendo i mezzi linguistici del testo originale il traduttore interpreta il messaggio e si ricostruisce il relativo mondo testuale per renderlo successivamente nella lingua d'arrivo con i mezzi linguistici caratteristici dell'ultima (Coseriu 2002: 384-386). Basandosi su questa premessa l'analisi è partita sempre dal testo sloveno, indipendentemente dal fatto che fosse l'originale o la traduzione, cercando i sintagmi caratterizzati dal nucleo nominale seguito da un postmodificatore. Considerando la determinatezza una categoria

<sup>8</sup> Uno degli esempi riportati è stato trovato più avanti nel libro, ma inserito nell'analisi perché rifletteva bene i fenomeni studiati.

<sup>9</sup> L'elenco completo dei testi usati si trova alla fine dell'articolo nella sezione del Corpus. Le sigle indicanti ciascuna delle opere sono composte dall'iniziale del cognome dell'autore (seguita dal numero quando lo stesso autore compare due volte) e dall'indicazione della lingua del testo (I sta per *italiano* e S per *sloveno*).

universale, anche se non verbalizzata con l'articolo, successivamente si è cercato di prevedere, in base al messaggio del sintagma sottocategorizzante e del co(n)testo, lo status di determinatezza delle entità rese con il nucleo, e nel caso dei sintagmi sottocategorizzati, anche lo status di determinatezza reso con essi. L'italiano con l'articolo rappresentava la lingua di controllo per le ipotesi fatte in base all'osservazione dei testi sloveni. Lo scopo di tale processo era duplice: predire l'uso dell'articolo in italiano e scoprire le spie di determinatezza in sloveno.

Con lo stesso metodo sono stati analizzati anche i casi di frasi relative in cui il nucleo è preceduto da un pro-aggettivo.

Tale metodo tuttavia presenta dei punti deboli: 1. La scelta del corpus parallelo lascia spazio alla possibilità che il traduttore, influenzato dall'originale, con maggiore probabilità scelga lessico e strutture analoghi (ma sempre appropriati) a quelli dell'originale, allontanandosi così da quelli che sarebbero il lessico e le strutture di un testo autentico nella lingua d'arrivo (Ožbot 2012: 21). 2. La determinatezza è anche una categoria grammaticale (Lyons 1999: 276), il che significa che in lingue diverse è percepita e codificata in modo diverso. Con soli ragionamenti sulla determinatezza partendo dai testi sloveni perciò non si riesce sempre a prevedere l'uso dell'articolo in italiano.

### 3 DEFINIZIONE DELLA CATAFORA

Gli usi cataforici riguardano le situazioni in cui lo status di determinatezza del sintagma nucleo è influenzato dalla presenza di postmodificatori; sennonché lo sguardo sulla catafora sarebbe solo apparentemente esaustivo se ci si limitasse a definirla esclusivamente in base alla presenza dei postmodificatori nel testo di superficie. Sebbene secondo Korzen (1996: 72, 692) la catafora rientri tra gli usi dell'articolo motivati testualmente, Renzi (2001: 399) sottolinea i legami della catafora con il sapere extralinguistico dei partecipanti al discorso:

“Un caso particolare del tipo di determinatezza da conoscenze comuni è quello in cui l'identificazione del referente è ottenuta cataforicamente, cioè con precisazioni che seguono il SN in questione [...]:

- (194) a. Sai che è stato chiuso il bar che è all'angolo di via Cavour?  
 b. Sai che l'inquilino di Carlo non paga l'affitto?

Nelle modificazioni dei SN *che è all'angolo di via Cavour e di Carlo* [...] possiamo vedere delle strategie per favorire l'identificazione di un referente già noto, ma che non potrebbe essere riconosciuto in modo inequivocabile senza delle precisazioni.”

La resa di determinati contenuti all'interno di un complemento sottocategorizzato sarebbe quindi una conseguenza delle intenzioni del parlante di assicurarsi il rinvio inequivocabile da parte del ricevente a un'entità a questi già nota e non in primo luogo la ragione in base a cui giudicare il sintagma nucleo determinato.

La presenza di un postmodificatore tuttavia non è *a priori* correlata con la presenza dell'articolo determinativo davanti al nucleo: gli enunciati degli esempi a. e b. funzionerebbero infatti anche con l'articolo indeterminativo (*un bar/un inquilino*) (Renzi *ibid.*). Nel presente contributo in tali casi si parlerà di *pseudocatafora*:

- (4) [...] in 15 mesi di attività si meritò **una promozione al grado di colonnello**. (FI: 10)  
 [...] si je po petnajstih mesecih zaslužil [...] **povišanje v polkovnika**. (FS: 10)

#### 4 L'ARTICOLO DAVANTI AL SINTAGMA SOTTOCATEGORIZZATO

Seguendo la teoria di Korzen (1996: 18), che vede nel sintagma introdotto dall'articolo zero l'espressione di un concetto,<sup>10</sup> i sintagmi senza l'articolo saranno detti *complementi concettuali* (*d'orzo, pane, di granoturco*). Questi non producono l'effetto cataforico, dal momento che formano un tutt'uno con il nucleo. L'intero sintagma è determinato se l'entità con esso resa è percepita come unica; può trattarsi di un'entità generalmente nota, oppure di un'entità individuante o parte di una massa (*il caffè d'orzo*) presentata come una sola in quel dato contesto (cfr. Korzen 1996: 690).<sup>11</sup> In caso opposto l'entità non è determinata (*un pezzo di pane di granoturco*):

- (5) Bevvero **il caffè d'orzo**, sgranocchiarono un pezzo di **pane di granoturco** [...] (ToI: 19-20)  
 Popili **so ječmenovo kavo**, poglodali kos **koruznega kruha** [...] (ToS: 6)

Ai livelli non avanzati di apprendimento di una lingua straniera il parlante non nativo (in)consciamente cerca di idearsi i contenuti prima nella propria lingua madre (o in

10 **Il concetto/l'idea** "racchiude /.../ delle proprietà tipiche secondo cui un insieme di oggetti può essere categorizzato" (Korzen 1996: 55). I concetti sono rappresentati da parole prive di co(n)testo (non attualizzate), ma la non-attualizzazione, marcata dall'articolo zero, può trovarsi anche all'interno di un testo: I nostri vicini **di casa** hanno tre figli. Con il sintagma sottocategorizzato *di casa* non si denota una casa concreta (un'entità), bensì un concetto (il tipo di *vicini*). Il sintagma *di casa* fa parte integrante del sintagma sovraordinato *i nostri vicini*, ed unito ad esso, contribuisce a rendere completo il suo significato.

11 **Un'entità** (un concetto attualizzato, portatore di proprietà (Korzen 1996: 690)) è percepita come determinata se in un dato contesto è resa come **unica** o **inclusa** (un gruppo di entità che funziona come unico: *i leoni dello zoo giacevano nell'ombra*), **familiare** (nota agli interlocutori) o **identificabile** ("Passami il martello, per favore!": la frase rivolta a una persona appena entrata nella camera dall'altra già presente. La prima persona fino al momento della domanda non sapeva dell'esistenza del martello, ma ricevuto l'ordine sa di doversi guardare attorno per trovarlo.) (Lyons 1999: 1-15).

un'altra lingua che già conosce), e solo successivamente li esprime in quella di arrivo (Ožbot 2009: 26). Essere in grado, come sloveni, di prevedere in base a un testo sloveno quali elementi saranno presentati sotto forma di complementi concettuali nel corrispondente testo italiano è utile perché così allo stesso tempo si risolve la questione della scelta dell'articolo. Il contenuto che in italiano sarà reso come complemento concettuale (*d'orzo, di granoturco*) in sloveno è a volte reso con un aggettivo (*ječmenovo, koruznega*). Se è realizzato con un nome, il sintagma sottocategorizzato è spesso al genitivo: *kolonizacijski proces = proces kolonizacije* → *processo di colonizzazione* (LBS: 38/I: 39) (cfr. Toporišič 2004: 560). Ma come riportato da Bažec (2010/11: 49), i sintagmi sottocategorizzati sloveni (tra cui anche quelli concettuali) possono essere introdotti anche da preposizioni (*iz ječmena*) e seguiti da sintagmi declinati in casi diversi dal genitivo (*s prtljažnikom*). Anche in italiano il sintagma può essere introdotto da preposizioni diverse (*a furgoncino*) da quella più tipica *di* (*di cacciatore*):

- (6) Bil je **na triciklu s prtljažnikom**. Ko je zagledal ptice, je začel močneje goniti [...] gnan **od lovske slasti**, čeprav v življenju ni imel v roki nobene druge puške, razen **vojaške**. (CS: 16)

Era su **un triciclo a furgoncino**, e vedendo gli uccelli pedalò più forte [...] preso **da una fantasticheria di cacciatore**, sebbene non avesse mai abbracciato altro fucile che **quello del soldato**. (CI: 18)

I contenuti del sintagma concettuale semanticamente delineano un (sotto)tipo di entità resa con il nucleo (*un triciclo a furgoncino* è un tipo *di triciclo*); senonché anche quando in base alla realizzazione di un sintagma in sloveno (*vojaška puška*) ci aspetteremmo un sintagma concettuale in italiano, quello potrebbe non rivelarsi concettuale (*fucile del soldato*). Anche se la determinatezza viene percepita come una categoria extralinguistica del senso, in ogni lingua ha subito un processo di grammaticalizzazione in parte diverso (Lyons 1999: 276), per cui con soli ragionamenti sullo status di determinatezza di un'entità resa nel testo sloveno non si può sempre predire il tipo di articolo davanti al sintagma corrispondente nel testo italiano: *gladovna stavka/sciopero della fame, avtobusno postajališče/fermata dell'autobus, terensko delo/lavoro sul campo* (AS: 11, I: 5); *poročni obred/cerimonia del matrimonio* (AS: 15; I: 11), *slovensko in nemško šolsko okolje/ambiente delle scuole slovene e tedesche* (A/MS: 20, I: 11).

Chiameremo argomentali (Salvi/Vanelli 2004: 153-154) i postmodificatori introdotti dall'articolo determinativo, ma anche dagli articoli indeterminativo o zero (v. (10)).<sup>12</sup> Partendo dalla considerazione dei contenuti dei sintagmi nel testo sloveno, è possibile riconoscere alcuni elementi in base a cui tali sintagmi si possono ritenere argomenti e con

<sup>12</sup> Oltre che di un concetto, l'assenza dell'articolo può essere segno anche di un'entità indeterminata al plurale (Korzen 1996: 195).



ciò predire la presenza dell'articolo nel corrispettivo testo italiano. Le spie più evidenti di questo fenomeno sono soprattutto tre: a. con il nucleo è resa un'azione verbale sotto forma di nominalizzazione (7); b. con il nucleo è espresso l'agente (8); c. con il postmodificatore è espresso il possessore (9):

- (7) **Zaostritev političnih razmer** [...] je spodbudila Mussolinija k nekaterim odločitvam. (FS: 16)  
**L'inasprimento della situazione politica** [...] spinsero Mussolini ad adottare alcune contromisure. (FI: 16)
- (8) Kristus [...] je hkrati darovano [...] in darovalec, ni pa **izvajalec žrtvovanja**. (AS: 21)  
 Cristo [...] è insieme l'offerta [...] e l'offerente, ma non **l'esecutore del sacrificio**. (AI: 18)
- (9) **Zgodovino koncentracijskih taborišč** bomo narekovali mi. (L1S: 7)  
**La storia dei Lager**, saremo noi a dettarla. (L1I: 3)
- (10) Nobenega dvoma ni, da je bilo med začetkom tisočletja in 13. stoletjem obdobje velike rasti: o tem govorijo viri **o obdelovanju novih površin** [...] (LBS: 12)  
 Non è dubbia la fase di forte crescita tra l'inizio del millennio e il XIII secolo, testimoniata **dalla messa a coltura di nuove terre** [...] (LBI: 9)

## 5 CORRELAZIONE TRA LA (NON)RESTRITTIVITÀ DELLA RELATIVA E LA DETERMINATEZZA DEL SINTAGMA NUCLEO

Com'è generalmente noto le relative si distinguono in quelle restrittive e quelle non restrittive. Riportiamo la definizione di Cinque (2001: 458): "La frase relativa può avere due usi fondamentali. Essa può concorrere insieme all'antecedente, come parte integrante e insopprimibile, a individuare in modo univoco la persona o l'oggetto [...] di cui si vuol parlare. Si tratta dell'uso „restrittivo“ della frase relativa: per es. in *Tutti quelli che ti hanno aiutato lo hanno fatto disinteressatamente*. Oppure, la frase relativa può semplicemente aggiungere dell'informazione pertinente a proposito di una persona, o di un oggetto, già indipendentemente individuato: es. *Tuo fratello, che mi è amico, mi ha avvertito subito*."

Per Kordić (1995: 25) una restrittiva restringe i referenti rispetto a quelli che l'antecedente non modificato altrimenti denoterebbe. Cazinkić (2000/01: 31) condivide la posizione di Kordić, ritenendo che gli attributi restrittivi restringono il numero dei referenti del sintagma nominale, mentre quelli non restrittivi non esercitano alcun influsso su di essa. Le definizioni dei tre autori vorrebbero delineare gli stessi aspetti della restrittività,

anche se le espressioni “individuare in modo univoco” e “restringere” non rappresentano lo stesso processo. Gli esempi delle restrittive citati da Cinque (2001: 459) riflettono più il concetto di “restringere”:

- (11) “Ho rivisto **la** ragazza *che era con te ieri.*”  
 (12) “Ho rivisto una ragazza *che avevo conosciuto dieci anni fa.*”  
 (13) “Cerco **una** ragazza *che sappia cucinare.*  
 (14) “Non c’erano purtroppo **Ø** amici *che potessero aiutarmi.*”

Ma se come criterio della restrittività vera e propria si prende l’idea che l’antecedente debba formare un tutt’uno con la relativa (v. Cinque 2001: 458), ciò può essere confermato in (11), (13) e (14), dove l’articolo determina non soltanto l’antecedente, ma l’insieme dell’antecedente e della relativa. Non così in (12), dove l’articolo si riferisce più strettamente al nucleo, mentre le informazioni della relativa sono aggiunte per completare il messaggio. Dire quindi che la relativa restringe i referenti può essere valido anche in (12), ma l’articolo non restringe l’insieme del nucleo e della relativa. Di conseguenza in questo articolo saranno considerate propriamente restrittive soltanto quelle relative che sono parte integrante del nucleo. La struttura restrittiva può essere determinata come in (11), o indeterminata come in (13) e (14). Diremo, quindi, che tra quelle propriamente restrittive, come in (15), e quelle propriamente appositive, come in (16), che rappresentano i due prototipi, si ha un continuum di frasi intermedie, più o meno restrittive o appositive (cfr. Taylor 1995: xiv):

- (15) Non so di quanto disprezzo sarei stato oggetto se avessi fatto **la domanda che avevo sulla punta della lingua** [...] (J2I: 6-7)  
 (16) Ho ripensato anche **a Praga, dove una mattina dello scorso autunno [...] avevo vagato per la città deserta.** (J1I: 9)

Una relativa non è restrittiva se sono presenti elementi di valutazione (*lo ripeto*):

- (17) Le pagine di questo libro non indicano un rimedio di facile [...] attuazione. È già questa ammissione [...] la dice lunga sulla natura **del disagio che, lo ripeto, non è esistenziale ma culturale.** (GI: 13)

## 6 I PRO-AGGETTIVI COME DETERMINANTI E LA RESTRITTIVITÀ DELLA RELATIVA

Data l’assenza dell’articolo, studiare il legame tra la catafora, la determinatezza e la restrittività in sloveno è difficile perché spesso non si raggiunge una conclusione convincente

sullo status di determinatezza delle entità rese nel nucleo. Esaminare le situazioni in cui in sloveno il nucleo è preceduto da un pro-aggettivo, permette di fare luce su questo legame in modo esplicito e successivamente interpretare meglio lo status di determinatezza delle entità anche in assenza di pro-aggettivi. Per quel che riguarda lo sloveno, il fenomeno è stato discusso in Cazinkić (2000/01: 31-37). Le combinazioni che verranno esposte di seguito riflettono in parte le sue osservazioni, in parte, invece, si tratta degli esiti della presente analisi.

Quando davanti all'antecedente si trova il pro-aggettivo dimostrativo *tisti/quello* la relativa è restrittiva (cfr. *ibid.*: 35):

- (18) Prva [...] pelje k analizi **tistega sistema prisil, ki je vplival na demografske pojave** [...] (LBS: 11)  
 Il primo [...] porta all'analisi **di quel sistema di costrizioni che** [...] **ha condizionato i fenomeni demografici** [...] (LBI: 8)

Ma se il dimostrativo fa parte di una ripresa anaforica la relativa è appositiva:

- (19) Leta [...] nosim s seboj **ta natančno opredeljeni občutek, ki ga varujem v sebi kot kakšno majhno odkritje** [...] (T2S: 7)  
 Da anni cammino con **questa precisa sensazione che covo dentro come una piccola scoperta** [...] (T2I: 7-8)
- (20) Nekakšni ptiči, rečne race [...] **Eden tistih ptičev, za katere sem mislil, da so race**, se je dvignil [...] (J1S: 9)  
 Degli insoliti uccelli, anatre di fiume [...] **Uno degli uccelli che prima avevo pensato fossero anatre** si è alzato [...] (J1I: 7-8).

È restrittiva la relativa che segue il nucleo introdotto dal pro-aggettivo dimostrativo *isti/stesso*:

- (21) Seguirono **la stessa via che avevano percorso per l'andata**. (ToI: 25)  
 Šli sta po **isti poti, kot sta prišli**. (ToS: 12)

Allo stesso modo è restrittiva la relativa preceduta dal nucleo introdotto dal numerale ordinale o aggettivi quali *unico, solo, ultimo*, o il pro-aggettivo indefinito *tutto* (cfr. *ibid.*: 37):

- (22) To je že **tretja žena-opica, ki jo je odkril ta učenjak**. (J1S: 13)  
 È **la terza donna-scimmia scovata da questo scienziato**. (J1I: 13)

- (23) Mislim, da sem **edini človek, iz katerega se ni nikdar norčevala, edino bitje, ki mu je namenila popolnoma drugačno ravnanje.** (T2S: 12)

**La sola persona di cui non si sia mai presa gioco** credo di essere io, **l'unico essere che lei si sia proposta di trarre a sé totalmente.** (T2I: 14)

- (24) Izčrpen [...] prikaz bi moral [...] zajeti **celotno območje, za katero je [...] Ascoli skoval ime »Venezia Giulia«** [...] (A/MS: 15-16)

Una storia completa [...] dovrebbe fare i conti [...] **con tutta quella più vasta area per cui Ascoli [...] aveva coniato il termine di Venezia-Giulia** [...] (A/MI: 7)

In (25) il sintagma nucleo, introdotto da *tutti/vsemi*, subisce la restrizione e la determinatezza per mezzo del sintagma *vstaje na Livadi*, e non per mezzo della relativa, che è un'appositiva:

- (25) Med vsemi zgodovinskimi voditelji *vstaje na Livadi*, **ki so jih po njenem razpletu razselili po mnogih zaporih tedanje velike države** [...] je gotovo užival največji ugled. (J2S: 6)

Tra tutti i *capi storici della rivolta scoppiata nella Livada*, **a seguito della quale vennero spediti nelle numerose altre carceri dell'allora grande paese** [...] era proprio lui a godere del maggior rispetto. (J2I: 6)

Anche se l'articolo/il pro-aggettivo indefinito *un* (*un certo, neki*) normalmente non determina l'insieme del nucleo e della frase relativa, nei casi in cui *un* è sinonimo di *qualche/kakšen* (cfr. *ibid.*: 37) succede l'opposto e la relativa è una restrittiva:

- (26) [...] če je ona v kuhinji [...] moram tudi jaz najti **kakšen opravek, ki bi vsaj deloma nadomestil delo v pisarni.** (T2S: 12)

[...] se lei è di là che cucina [...] devo pure io trovare **un'occupazione che sostituisca almeno in parte il lavoro d'ufficio.** (T2I: 16)

La differenza tra i sintagmi introdotti da *un* sinonimo di *qualche* e *un* sinonimo di *un certo* sta nel fatto che nel primo caso si ha un'entità non-specifica (*kakšen opravek*), nel secondo invece un'entità specifica (*o neki resnični, a nedoločljivi drugačnosti*) (cfr. *ibid.*: 37):

- (27) Tržaško identiteto [Slataper] prepoznava v [...] sanjarjenju **o neki resnični, a nedoločljivi drugačnosti, ki je pristna, ko se sramežljivo skriva v človekovi notranjosti, a postane zlagana, ko se sprevrže v proglašanje** [...] (A/MS: 11)

[...] Slataper [...] identifica la triestinità [...] col vagheggiamento **di una diversità reale ma indefinibile, autentica quando viene vissuta nella pudica interiorità del sentimento e subito falsata quando viene proclamata [...]** (A/MI: 3)

In (27) la relativa, necessaria per il completamento della struttura e dei contenuti, si inserisce all'interno del continuum tra restrittive e appositive. In (28), invece, la relativa che segue il nucleo introdotto dal pro-aggettivo possessivo *njegov* è un'appositiva (cfr. *ibid.*: 36):

(28) Uradni Trst oziroma **njegov vodilni razred, ki usmerja javno mnenje** [...] odklanja Slataperja. (A/MS: 18)

La Trieste ufficiale ovvero **la sua classe dirigente, che determina l'opinione della città**, rifiuta [...] Slataper. (A/MI: 9)

Più difficili da classificare come restrittive o non sono le relative che seguono il nucleo introdotto dal pro-aggettivo indefinito *tale/un/takšen*, il cui significato è *uguale a, ma non lo stesso* (quindi indeterminato). Se come in (29) *takšen* compare in costrutti di ripresa anaforica, la relativa non è una restrittiva:

(29) Čisto po naključju se moški znajde sam z žensko v okoliščinah, ki ga [...] skoraj silijo k temu, da se loti *avances* spolnega značaja [...] Marsikateri moški misli, da mora izrabiti **takšne 'priložnosti', ki so resnične ali domnevne** [...] (T2S: 87-88).

Per puro caso un uomo si trova solo con una donna in circostanze tali che [...] quasi lo obbligano a compiere delle *avances* di natura sessuale [...] Molti uomini si credono in dovere di approfittare **di simili 'occasioni', reali o presunte** [...] (T2I: 126)

Ma in casi prototipici, come in (30), ci si accorge di trovarsi davanti a un costrutto ibrido, il cui significato potrebbe essere parafrasato nel seguente modo: *con un'incredulità uguale a quell'incredulità che accuserebbe un lettore estraneo*:

(30) V prvih dveh dneh sem jih trikrat [...] pregledal [...], danes pa še zmerom lahko trdim, da me navdajajo s **prav takšno čudno nejevernostjo in prav takšno zadrego, kakršni bi prevzeli tujega bralca**. (T2S: 12)<sup>13</sup>

13 L'originale italiano rende i contenuti determinati: *È la terza [...] volta che li scorro [...] nel giro di questi due primi giorni, e oggi posso ancora affermare di ricavarne la stessa curiosa incredulità e lo stesso imbarazzo che vi accuserebbe un lettore estraneo*. (T2I: 15-16)

La parafrasi ci rivela così un costrutto che unisce il significato di indeterminazione e di paragone a quello di ostensione e determinatezza. Il significato di indeterminazione vorrebbe imporre una lettura non restrittiva della relativa: in questo senso la relativa non sarebbe modificata e determinata dal pro-aggettivo *takšen* assieme al nucleo. Dall'altro lato, vista la presenza del significato di ostensione, reso visibile nella parafrasi in cui la relativa funge da restrittiva, la relativa potrebbe essere interpretata come restrittiva.

## 7 RESTRITTIVITÀ IN CORRELAZIONE CON LO STATUS DI DETERMINATEZZA IN ASSENZA DI PRO-AGGETTIVI DAVANTI AL NUCLEO

Nella sezione 7 vengono presentati esempi con il sintagma nucleo, non preceduto da pro-aggettivi. Partendo dal testo sloveno si fanno delle ipotesi sullo status di determinatezza delle entità rese nel sintagma nucleo, in dipendenza da vari parametri tra cui la restrittività dell'elemento sottocategorizzato, la cataforicità, l'unicità e l'identificabilità dell'entità osservata, i contenuti espressi e il sapere extralinguistico. Si può scoprire, a volte, che la presenza dell'elemento sottocategorizzato non contribuisce alla scelta dell'articolo determinativo davanti al sintagma nucleo.

(31) Ona je sedla **na foteljček ob vhodu** [...] (T1S: 15)

Lei si era seduta **sul divanetto dell'entrata** [...] (T1I: 16)

Nell'interpretazione della determinatezza dell'entità *foteljček* entra in gioco il legame della catafora con il sapere extralinguistico, che qui non consiste nel fatto che il lettore destinatario conosca l'appartamento di cui si parla, bensì nella sua capacità di poterselo immaginare. Con il suo sapere generalizzato sulle più probabili dimensioni di un'anticamera e sulla quantità e la posizione di possibili divanetti si crea l'idea che sebbene nell'appartamento possano esistere più divanetti, quello dell'entrata sia probabilmente uno solo, e quindi lo considera determinato. L'originale italiano conferma l'ipotesi. Il sintagma *ob vhodu* è restrittivo.

Anche in (32) il contenuto del sintagma *pri sorodnikih* attiva nel destinatario quel segmento del sapere extralinguistico secondo cui *la camera presa in affitto presso parenti* è in casi prototipici una sola:

(32) Čedalje redkeje sem prihajal **v najemniško sobo pri sorodnikih** [...] Večerja se je ponavadi zavlekla in čakala me je pripravljena postelja **v sobi, kjer sem prespal neko noč, ko je bilo slabo vreme.** (T2S: 16)

Sempre più spesso dissertavo **la camera d'affitto presso parenti** [...] A cena si faceva tardi e io trovavo il letto pronto ad accogliermi **nella stanza in cui ero rimasto in una notte di maltempo**. (T2I: 21)

Allo stesso modo è una sola anche la stanza a casa della futura moglie, essendo connessa con un evento unico: il *pernottamento in una notte di maltempo*. La relativa è restrittiva e l'entità del sintagma nucleo determinata.

Ma la continuazione del sintagma nucleo con una relativa può non contribuire alla sua determinatezza. In (33) il suo contenuto ha una connotazione valutativa grazie all'elemento *k sreči/provvidenzialmente*. Si considera l'entità *hlače za dom* determinata ragionando sul fatto che i pantaloni di casa rappresentano quell'unico paio di pantaloni (il protagonista altrimenti potrebbe averne di più) che, analogicamente allo slip, è stato indossato dal protagonista quella mattina, o il giorno prima. Il sintagma concettuale *di casa* crea un tutt'uno con il nucleo e con il suo contenuto precisa il tipo di pantalone fino a renderlo, presi in considerazione i ragionamenti esposti sopra, uno solo:

(33) Oblekel sem spodnjice, ki sem jih nosil že zjutraj, in **hlače za dom, ki so k sreči visele v kopalnici**. (T1S: 15)

Indossai lo slip smesso quella mattina, **i pantaloni di casa pure provvidenzialmente appesi nel bagno**. (T1I: 16)

Invece di contribuire alla determinatezza del nucleo, la presenza della relativa può persino permettere l'interpretazione indeterminata del nucleo, che in sua assenza sarebbe interpretato come determinato. Se in (34) si togliesse la relativa che segue il nucleo *una borsetta*, la borsetta sarebbe probabilmente determinata perché messa in relazione con la sua proprietaria. La relativa non è una restrittiva. Lo sarebbe se la donna avesse più borsette regalate con i soldi del primo articolo del protagonista e la borsetta in questione sarebbe una di esse. Solo in questo caso l'articolo *una* determinerebbe l'insieme del nucleo e della relativa. Ma in tal caso la struttura sarebbe diversa (*una delle borsette che le regalai col mio primo articolo*). Così, invece, la relativa soltanto aggiunge informazioni per descrivere la borsetta. Partendo dallo sloveno è difficile decidere se interpretare l'entità *torbica* come determinata o come indeterminata, dal momento che davanti al nucleo funzionerebbero sia *neko* che *tisto* (l'inserimento di uno o dell'altro serve a testare lo status di determinatezza). L'entità *listek* sarebbe invece percepita come indeterminata perché in termini della struttura informazionale risulta inaspettata e quindi inaccessibile (la donna potrebbe far cadere qualcos'altro) (cfr. Chafe 1994: 86). Anche qui la relativa aggiunge informazioni nuove a proposito del nucleo:

(34) [...] odpre **torbico, ki sem ji jo podaril s honorarjem za svoj prvi objavljeni članek**, in spusti na tla **listek, na katerem je napisano: »Balkan.«** (T2S: 12)

[...] apre **una borsetta che le regalai col mio primo articolo stampato e lascia cadere un biglietto sul quale è scritto “Balkan”**. (T2I: 12)

I sintagmi indeterminati compaiono spesso nelle funzioni predicative per dare informazioni nuove sulle entità del soggetto, oggetto o altri complementi (Korzen 1996: 104). Si potrebbe dire che servono a descrivere. In (35) la struttura ellittica nella variante italiana è un nome del predicato. La relativa non è una restrittiva, tuttavia è necessaria: grazie ai suoi contenuti la struttura ellittica acquista la necessaria salienza informazionale:

(35) Nato sem pomislil [...] da bosta odslej sami delno nosili naprej družinski priimek, ki bo izumrl z njima. Šlo je za **star židovski rod, ki se je razpotomčil zlasti v Grčiji**. (T1S: 9)

Poi pensai che [...] portavano avanti a metà un nome di famiglia che si sarebbe estinto con loro. **Un antico ceppo ebraico prosperato perlopiù in Grecia**. (T1I: 9)

La capacità di descrivere non è caratteristica soltanto delle funzioni predicative. In (36) è descrittivo il sintagma in funzione di oggetto preposizionale. Come in (35) e (34), anche in (36) la lettura indeterminata del sintagma è possibile grazie alla relativa. Partendo dal testo sloveno è difficile decidere se considerare l'entità *o družbi* come determinata o no. Siccome di questa società si è parlato nel testo precedente l'interpretazione più naturale per uno sloveno sarebbe quella di considerare il nucleo determinato e la relativa una restrittiva, ma forse l'articolo indeterminativo nella variante italiana ci invita a considerare l'entità del nucleo indeterminata anche in sloveno:

(36) In kaj naj rečemo **o družbi, ki ne izkoristi svoje biološke moči na višku** [...] (GS: 10)

E che dire **di una società che non impiega il massimo della sua forza biologica** [...] (GI: 13)

Quando il sintagma nucleo è seguito da una completiva, essa lo completa in modo restrittivo, visto che il nucleo di per sé è incompleto (Prandi/De Santis 2011: 194). Il nucleo diventa determinato:

(37) Uveljavilo se je **mišljenje, da je vsakdo, kdor ni kristjan** [...] *tujec in napadalec*. (CaS:12).

Con esso, era radicata **l'idea che chi non fosse cristiano** [...] *vi si fosse installato da estraneo e da invasore*. (CaI: 8)



In casi di copresenza di ripresa anaforica con il pronome dimostrativo e il complemento sottocategorizzato, la completiva è ugualmente una restrittiva:

- (38) Tega še zmerom ne ve popolnoma [...] če dobro premislim, sem se spremenil prav zaradi **te njene nesposobnosti, da bi vedela za takšne reči** [...] (T2S: 9)  
Non lo sa interamente [...] a pensarci, è stata proprio **questa sua incapacità di saperlo** [...] **ad avermi cambiato**. (T2I: 11)

Non è però impossibile nemmeno una lettura indeterminata, difficile da predire se si parte dal testo sloveno:

- (39) [...] Slataper priznava [...] **skušnjavo, da bi lagal**. (A/MS: 11)  
Slataper confessa [...] **una tentazione di mentire**. (A/MI: 3)

La consapevolezza del fatto che in italiano il sintagma nominale che compare nel nome del predicato spesso è indeterminato ci può aiutare a predire, partendo dal testo sloveno, l'indeterminatezza di questo elemento, anche se seguito da una completiva:

- (40) Ženska odvisnost pa je [...] **pomirjujoča možnost, da se nanje lahko zanese-mo** [...] (AS: 8)  
La dipendenza delle donne invece è [...] **una rassicurante possibilità di contare su di loro** [...] (AI: 2)

## 8 CONCLUSIONE

Nell'articolo si è voluto indagare il legame tra la determinatezza del sintagma nucleo e i suoi complementi in italiano e in sloveno. La prima ad essere messa in relazione con la determinatezza è stata la catafora, che si ha quando i contenuti dei postmodificatori completano il significato del nucleo in modo tale da renderlo determinato. La seconda ad essere presentata è stata la restrittività del postmodificatore, che si ha quando il nucleo forma un tutt'uno con esso. In tal caso l'articolo o il pro-aggettivo, definiti o indefiniti, determinano l'insieme del nucleo e del postmodificatore, cioè tutto il sintagma sottocategorizzante. Se sono definiti e se il postmodificatore risulta restrittivo l'uso dell'articolo davanti al nucleo è cataforico. Per quel che riguarda le relative molte di loro si inseriscono in un continuum tra quelle restrittive e appositive. Tali dipendenti intermedie spesso apportano contenuti descrittivi che si combinano con l'indeterminatezza del nucleo. Le completive, che rendono il nucleo maggiormente determinato, possono comparire anche accanto a un nucleo indeterminato.

I risultati sull'uso dell'articolo e dei pro-aggettivi in italiano confermano la possibilità di accedere alla comprensione della determinatezza attraverso lo sloveno. L'interpretazione dello status di determinatezza dell'entità resa nel nucleo con l'aiuto dei postmodificatori è possibile, ma, come previsto, per accedere al risultato positivo non è sufficiente affidarsi meccanicamente alla loro presenza nel testo: bisogna valutare i contenuti che essi arrecano in combinazione con gli elementi del rimanente co(n)testo. Lo stesso vale per la restrittività.

Tuttavia in alcuni casi (v. (34), (36), (39), o gli esempi della sezione 4) non si è avuta la certezza assoluta di poter ascrivere a un'entità nel testo sloveno lo stesso status di determinatezza che ha nel testo italiano, o, viceversa, di poter prevedere, partendo dal testo sloveno, l'uso dell'articolo in italiano.

L'analisi ha soltanto toccato alcuni aspetti del legame tra l'antecedente e il postmodificatore: lo status di determinatezza del complemento sintagmatico, il caso di antecedenti introdotti da pro-aggettivi e seguiti da dipendenti relative, e lo status di determinatezza dell'antecedente seguito da una relativa o da una completiva nelle situazioni in cui in italiano il sintagma sottocategorizzante è introdotto dall'articolo, mentre lo sloveno non presenta alcun elemento. Ciascuno di questi aspetti andrebbe approfondito (prendendo in considerazione anche il tipo testuale). Analisi ulteriori potrebbero riguardare anche il legame tra la determinatezza, la catafora e la funzione sintattica del sintagma sottocategorizzante, o l'interpretazione della determinatezza in casi di copresenza di più postmodificatori, comprese le situazioni in cui il nucleo nominale è preceduto o seguito da un aggettivo.

## CORPUS

- AI:** ACCATI, Luisa (1998) *Il mostro e la bella. Padre e madre nell'educazione cattolica dei sentimenti*. Milano: Cortina Raffaello.
- AS:** ACCATI, Luisa (2001) *Pošast in lepoticca: oče in mati v katoliški vzgoji čustev*. Trad. I. Prosenec. Ljubljana: Studia humanitatis.
- A/MI:** ARA, Angelo/Claudio MAGRIS (2007) *Trieste. Un'identità di frontiera*. Torino: Einaudi.
- A/MS:** ARA, Angelo/Claudio MAGRIS (2001) *Trst. Obmejna identiteta*. Trad. M. Cenca Klinc. Ljubljana: Študentska založba.
- CI:** CALVINO, Italo (1963) *Marcivaldo ovvero le stagioni in città*. Torino: Einaudi.
- CS:** CALVINO, Italo (1987) *Marcivaldo ali letni časi v mestu*. Trad. E. Umek. Ljubljana: MK.
- CaI:** CARDINI, Franco (2001) *Europa e islam: storia di un malinteso*. Roma/Bari: Laterza.

- CaS:** CARDINI, Franco (2003) *Evropa in islam: zgodovina nekega nespোরazuma*. Trad. M. Bajt. Ljubljana: Založba \*Cf.
- FS:** FERENC, Tone (1999) »Ubija se premalo«. *Obsojeni na smrt – talci – ustreljeni v Ljubljanski pokrajini 1941–1943. Dokumenti*. Ljubljana: INZ: Društvo piscev zgodovine NOB.
- FI:** FERENC, Tone (1999) »Si ammazza troppo poco«. *Condannati a morte – ostaggi – passati per le armi nella provincia di Lubiana 1941–1943. Documenti*. Trad. P. Kodrič. Ljubljana: Istituto per la storia moderna: Società degli scrittori della storia della Lotta di Liberazione.
- GI:** GALIMBERTI, Umberto (2007) *L'ospite inquietante: il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- GS:** GALIMBERTI, Umberto (2009) *Grozljivi gost: nihilizem in mladi*. Trad. V. Simoniti. Ljubljana: Modrijan.
- J1S:** JANČAR, Drago (1984) *Severni sij*. Murska sobota: Pomurska založba.
- J1I:** JANČAR, Drago (2008) *Aurora boreale*. Trad. D. Betocchi/E. Lenaz. Milano: Bompiani.
- J2S:** JANČAR, Drago (1998) *Zvenenje v glavi*. Ljubljana: MK.
- J2I:** JANČAR, Drago (2007) *Il ronzo*. Trad. R. Dapit/M. Vidali. Udine: Forum.
- L2I:** LEVI, Primo (1996) *Se questo è un uomo. La tregua*. Torino: Einaudi.
- L2S:** LEVI, Primo (1996) *Ali je to človek. Premirje*. Trad. S. Šlenc. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- L1I:** LEVI, Primo (1990) *I sommersi e i salvati*. Torino: Einaudi.
- L1S:** LEVI, Primo (2003) *Potopljene in rešene*. Trad. I. Prosenč Šegula. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- LBI:** LIVI BACCI, Massimo (1998) *La popolazione nella storia d'Europa*. Roma/Bari: Laterza.
- LBS:** LIVI BACCI, Massimo (2007) *Prebivalstvo v zgodovini Evrope*. Trad. V. Troha. Ljubljana: Založba \*Cf.
- T2I:** TOMIZZA, Fulvio (1972) *La città di Miriam*. Milano: Mondadori.
- T2S:** TOMIZZA, Fulvio (1974) *Miriamino mesto*. Trad. S. Ivanc. Ljubljana: DZS.
- T1I:** TOMIZZA, Fulvio (2000) *La visitatrice*. Milano: Mondadori.
- T1S:** TOMIZZA, Fulvio (2005) *Obiskovalka*. Trad. M. Košuta. Celovec: Mohorjeva družba.
- ToS:** TOMŠIČ, Marjan (1991) *Šavrinke*. Ljubljana: ČZP Kmečki glas.
- ToI:** TOMŠIČ, Marjan (1991) *Le saurine*. Trad. D. Fabjan Bajc. Koper: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko: Znanstveno raziskovalno središče RS.

## BIBLIOGRAFIA

- BAŽEC, Helena (2008) Sull'articolo determinativo sloveno. *Linguistica e Filologia* 26, 235–256).
- BAŽEC, Helena (2010/11) *La nascita degli articoli nello sloveno: settore scientifico-disciplinare di afferenza: scienze del linguaggio (linguistica teorica generativa): tesi di dottorato*. Benetke: Helena Bažec. 30. junij 2014. [http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/1124/Dottorato\\_Helena\\_Bazec.pdf?sequence=1](http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/1124/Dottorato_Helena_Bazec.pdf?sequence=1).
- CAZINKIĆ, Robert (2000/01) Oziralni prilastkovi odvisniki. *Jezik in slovstvo* 46/1–2, 29–40.
- CHAFE, Wallace L. (1994) *Discourse, consciousness and time. The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- CINQUE, Guglielmo (2001) La frase relativa. L. Renzi e al. (cur.), *Grande grammatica italiana di consultazione*. Vol. 1. Bologna: il Mulino, 457–517.
- COSERIU, Eugenio (2002) Napačna in pravilna izhodišča v teoriji prevajanja. Trad. M. Ožbot. M. Ožbot (cur.), *Prevajanje srednjeveških in renesančnih besedil: 27. prevajalski zbornik*. Ljubljana: Društvo slovenskih književnih prevajalcev, 380–397.
- DARDANO, Maurizio/Pietro TRIFONE (2011) *Grammatica italiana: con nozioni di linguistica*. Bologna: Zanichelli.
- DE BEAUGRANDE, Robert-Alain/Wolfgang Ulrich DRESSLER (1984) *Introduzione alla linguistica testuale*. Trad. Silvano Muscas. Bologna: il Mulino.
- KORDIĆ, Snježana (1995) *Relativna rečenica*. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo. Matična hrvatska.
- KORZEN, Iørn (1996) *L'articolo italiano fra concetto ed entità: uno studio semantico-sintattico sugli articoli e sui sintagmi nominali italiani con e senza determinante – con un'indagine particolare sulla distribuzione del cosiddetto »articolo partitivo»*. København: Museum Tusulanum Press.
- LYONS, Christopher (1999) *Definiteness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PRANDI, Michele/Cristiana DE SANTIS (2015) *Le regole e le scelte: manuale di linguistica e di grammatica italiana*. Torino: UTET Università.
- OROŽEN, Martina (1972) K določnemu členu v slovenščini. *Slavistična revija* 20/1–4, 105–114.
- OŽBOT, Martina (2009) Nekaj kontrastivnih beležk o italijanščini in slovenščini in nekaj opažanj o jezikovni produkciji pri govorcih slovenščine v Italiji. *Jezik in slovstvo* 54/1, 25–47.
- OŽBOT, Martina (2012) *Prevodne zgodbe: poskusi z zgodovino in teorijo prevajanja s posebnim ozirom na slovensko-italijanske odnose*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- RENZI, Lorenzo (1976) Grammatica e storia dell'articolo italiano. *Studi di grammatica italiana* V, 5–42.

- RENZI, Lorenzo (2001) L'articolo. L. Renzi et al. (cur.), *Grande grammatica italiana di consultazione*. Vol. 1. Bologna: il Mulino, 371–437.
- SALVI, Giampaolo/Laura VANELLI (2004) *La nuova grammatica italiana*. Bologna: il Mulino.
- SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca (2004) Diskurzivni pristop k problemu določnosti v slovenščini. *Jezik in slovstvo* 49/5, 35–44.
- TAYLOR, John R. (1995) *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon Press.
- TOPORIŠIČ, Jože (2004) *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja.
- TRENKIĆ (2004) Definiteness in Serbian/Croatian/Bosnian and some implications for the general structure of the minimal phrase. *Lingua* 114, 1401–1427.
- VIDOVIČ-MUHA, Ada (1996) Določnost kot besedilna prvina v slovnichnem opisu slovenskega jezika (ob Kopitarjevi slovnici). J. Toporišič (cur.), *Jernej Kopitar in njegova doba – Obdobja 15. Kopitarjev zbornik: mednarodni simpozij v Ljubljani, 29. junij do 1. julij 1994: simpozij ob stopetdesetletnici njegove smrti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti, Seminar slovenskega jezika, literature in kulture, 115–130.

## POVZETEK

### RABA ČLENA IN ZA-PRIDEVNIKA V NEKATERIH VRSTAH ITALIJANSKIH SAMOSTALNIŠKIH SINTAGEM V PRIMERJAVI S SLOVENŠČINO

Članek se osredotoča na razmerje med podrednim dopolnilom, t. j. samostalniško sintagmo, relativnim ali vsebinskim odvisnikom, in rabo člena ali za-pridevnika v nadredni, jedrni samostalniški sintagmi. Predstavljeni so izsledki kvalitativne analize korpusa slovenskih in italijanskih besedil ter njihovih prevodov v italijanščino oz. slovenščino, katere namen je bil razpoznavati indice za določnost entitet v slovenščini in predvideti rabo člena v italijanščini ter tako pokazati možnosti, ki jih ima Slovenec za ustrezno izražanje v italijanščini. Ob predpostavkah, da je določnost univerzalna kategorija in zato razpoznavna tudi v jezikih, ki je ne zaznamujejo s členom (slovenščina), ter da sta avtor in prevajalec idealna govorca slovenščine in/ali italijanščine, je kot izhodišče vsakokrat služilo slovensko besedilo, italijansko pa je imelo kontrolno vlogo. Raba člena je opredeljena kot kataforična, če vsebina dopolnila pripomore k določni interpretaciji jedra. Podredne samostalniške sintagme se delijo na konceptualne in argumentalne. V italijanščini so prve zaznamovane z ničtim členom, z njimi pa je izražena ne-entiteta, z jedrom tvorijo pomensko enoto; druge pa, ki so zaznamovane s katerimkoli členom (tudi ničtim) in so izraz entitete, pomenske enote ne tvorijo. Z določnostjo je povezana restriktivnost odvisnika (relativnega ali vsebinskega), ki je v tem, da člen ali za-pridevnik določata celoto jedra in podrednega dopolnila. Jedro je lahko določno ali nedoločno. Pri nerestriktivnosti je odvisnik (relativni) le neobvezni dodatek. Analiza je pokazala, da se

nekateri relativni odvisniki umeščajo med oba pola. Ti odvisniki pogosto prinašajo opisno vsebino, njihova pa odnosnica je nedoločna. Komentirani so zgledi, kjer je v slovenščini odnosnica uvedena z za-pridevnikom, in zgledi, kjer pred odnosnico ni določevalnika.

**Ključne besede:** člen, za-pridevnik, določnost, katafora, restriktivnost

## ABSTRACT

### THE USES OF ARTICLES AND PRO-ADJECTIVES IN CERTAIN TYPES OF ITALIAN NOUN PHRASES IN COMPARISON WITH SLOVENE

The article focuses on the relationship between postmodifiers in the form of noun phrases, relative and content clauses, and the use of articles or pro-adjectives in the nominal heads. The results of a qualitative analysis of Slovene and Italian texts and their translations into Italian and Slovene are presented, the main purpose of which was to identify markers of definiteness in Slovene and to predict the use of articles in Italian, thus showing the possibilities for Slovenes to express themselves appropriately in Italian. Assuming that definiteness is a universal category and therefore recognisable also in languages without articles (Slovene), and considering the author and the translator ideal speakers of Slovene and/or Italian, the Slovene texts served as the starting point of each analysis, while the Italian texts played the role of control. An article use is defined as cataphoric if the content of the postmodifier contributes to the definite interpretation of its head. Subordinate noun phrases can be divided into conceptual and argumentative. In Italian, the former, expressing a non-entity, are marked by a zero article and form a semantic unit with their heads, whereas the latter, expressing an entity, are marked by an article (included the zero one) and do not form a semantic unit with their heads. Related to definiteness is the restrictiveness of the clause, which consists in the article or pro-adjective determining the head including its postmodifier. Such heads can be both definite or indefinite. The analyses have shown instances of relative clauses that are placed between restrictive and non-restrictive ones. Conveying descriptive information, they occur after the heads preceded by an indefinite article. The definiteness of nominal heads preceded by a pro-adjective or without a determiner in Slovene texts is also discussed.

**Keywords:** articles, pro-adjectives, definiteness, cataphora, restrictiveness

**Kaja Katarina Breclj**  
 Facoltà di Lettere e Filosofia  
 Università di Lubiana  
 Slovenia  
 kajakatarina.breclj@ff.uni-lj.si

UDK 811.131'373.45=111:616.9  
 DOI: 10.4312/vestnik.13.147-163



## UNO SGUARDO AD ALCUNI ANGLICISMI NELLA LINGUA ITALIANA DURANTE IL PERIODO COVID-19

### 1 INTRODUZIONE

Agli inizi del 2020 la pandemia da coronavirus è entrata inaspettatamente nella nostra vita provocando grandi cambiamenti non solo nell'ambito sociale ma anche in quello linguistico e comunicativo. Come scrive C. Marazzini (2020a): «ogni evento umano ha riflessi che toccano la lingua, perché attraverso la lingua gli uomini prendono coscienza dei fatti, li soppesano, li giudicano, ne traggono conseguenze. Le tracce dei fatti restano sempre appiccicate alle parole». Così è stato anche in questo caso. La pandemia da Covid-19 non sarà ricordata solo tramite eventi vissuti e immagini di città deserte, ma anche tramite parole (tecnicismi, neologismi e anglicismi) che sono entrate con forza e improvvisamente nella nostra vita come lo stesso virus.

Nel presente lavoro l'attenzione sarà posta sugli anglicismi, un tema che nella lingua italiana, soprattutto nel periodo della pandemia da Covid-19, sembra essere molto dibattuto anche a seguito delle parole del Presidente del Consiglio Mario Draghi, pronunciate durante il discorso al centro vaccinale di Fiumicino. Il Presidente, nel mezzo del suo intervento, dopo aver parlato di *smart working* e *baby-sitter*, ha aperto una piccola parentesi dicendo: «Chissà perché dobbiamo usare tutte queste parole inglesi?» (*firenze.repubblica.it*, 12 marzo 2021). La domanda del Presidente sembra essere più che lecita dato che per i due anglicismi la lingua italiana dispone dei loro equivalenti<sup>1</sup>.

Lo stesso interrogativo ci poniamo noi, in questo breve intervento, riguardo a certi anglicismi come *Covid hospital*, *hub*, *lockdown*, *smart working*, *distanziamento sociale*, *delivery*, *rider*, *green pass* e *recovery fund* che, a nostro avviso, sono stati largamente adoperati dai *media* per descrivere il periodo pandemico a discapito dei loro equivalenti italiani.

Nella parte iniziale si presenteranno gli avvenimenti storici, politici ed economici che hanno stimolato la diffusione dei prestiti, in particolar modo degli anglicismi, nella lingua italiana, la loro natura e i motivi della loro larga diffusione. Seguirà l'analisi della

<sup>1</sup> Per *smart working* lavoro agile, lavoro da remoto, lavoro a distanza; per *baby-sitter* bambinaia.

frequenza degli anglicismi presi in considerazione, e dei loro equivalenti italiani nei due quotidiani più diffusi in Italia ([www.fieg.it](http://www.fieg.it)), *Corriere della Sera* e *La Repubblica*. Saranno presentate problematiche esposte da alcuni linguisti (Corbolante 2018, 2019, 2020, 2021; Di Valvasone 2021; Paoli 2020; Marazzini 2020) riguardo ai termini inglesi e alle loro varianti italiane. Dopo il conseguimento dei dati si passerà alla loro interpretazione, ovvero a confermare o confutare la diffusione degli anglicismi presi in considerazione rispetto agli equivalenti italiani e a capirne le cause.

## 2 PRESTITI NELLE EPOCHE PASSATE FINO AD OGGI

L'italiano nel corso della sua evoluzione ha accolto e tuttora accoglie numerose parole straniere che sono entrate nel lessico quotidiano in gran parte a causa di fattori extralinguistici (Zolli 1977: 1). Questo processo è strettamente legato agli avvenimenti storici e ai rapporti politici ed economici che l'Italia ha avuto e ha coltivato con gli stati stranieri, sia quelli limitrofi sia quelli geograficamente più lontani. L'introduzione di parole straniere non è stata sempre costante ma sicuramente nel Settecento la presenza dei francesismi nella lingua italiana era considerevole (Zolli 1976: 16-26). In quegli anni l'egemonia della Francia nella vita sociale, economica e culturale europea era così forte da manifestarsi anche nell'ambito linguistico. Molte lingue europee, tra cui soprattutto la lingua italiana, anche a causa della sua vicinanza geografica, introdussero parole francesi nel loro lessico comune. Nei secoli successivi il dominio passa all'inglese grazie al fenomeno dell'anglofilia (Pulcini 1997: 78; Dardano, Frenguelli, Puoti 2008: 77). I rapporti culturali tra l'Italia e l'Inghilterra cominciarono a infittirsi, però sempre attraverso la mediazione della Francia. Il vero cambiamento di tendenza, a discapito del francese, avvenne dopo la Seconda Guerra Mondiale quando la cultura anglo-americana irruppe con forza in tutto il mondo occidentale. Da quel momento in poi l'italiano entrò in diretto contatto con l'inglese senza nessuna mediazione francese. Come osserva V. Pulcini (1997: 78), in Italia nasce la volontà di allontanarsi dal vicino passato e di orientarsi verso il nuovo punto di riferimento che viene riconosciuto negli Stati Uniti, spostando così l'attenzione dal modello britannico a quello americano. Lo stile di vita americano diventa un modello da seguire dato che contrasta esplicitamente il vecchio regime. La componente anglosassone penetra nella vita quotidiana di tutti gli italiani attraverso la commercializzazione dei prodotti americani, portatori anche di valori culturali, che danno il via a un aumento di anglicismi nella lingua italiana (*fast food, hamburger, casual*). Negli anni del nuovo millennio il largo uso di Internet e dei social media favorisce l'afflusso degli anglicismi nel linguaggio quotidiano dei parlanti italiani di tutte le fasce sociali e di tutte le età (Bombi 2015: 384).

Nel contempo alcuni linguisti (Castellani 1987; Barbagallo 2011; Zoppetti 2017) combattono, quello che loro stessi definiscono, la snaturalizzazione del lessico italiano



(Zoppetti 2019). Le loro idee si basano sulla convinzione che le parole straniere nuociano all'identità nazionale, provocando la corruzione morale della nazione (Karczewska 2015: 185). Tale pensiero prende il sopravvento nel periodo della dominazione napoleonica, durante il Risorgimento, quando l'identità nazionale è in primo piano, e nel periodo fascista. Quest'ultimo è particolarmente significativo visto che in quell'epoca la politica assume un atteggiamento ostile verso i prestiti, principalmente nei mezzi di comunicazione di massa (Marazzini 1999: 149-151). Proprio nel 1926 viene fondata la Commissione per l'italianità della lingua presso la Reale Accademia d'Italia che ha il compito di eliminare espressioni straniere sostituendole con equivalenti italiani e di pubblicare elenchi ufficiali di sostituzione e vari decreti-legge in base ai quali veniva punito l'uso delle parole vietate. Oltre a tutto ciò l'accademia aveva anche il compito di decidere quali parole dovevano essere sostituite (attraverso la riproduzione semantica), quali dovevano essere italianizzate (tramite l'adattamento grafico e morfo-fonetico) e quali potevano mantenere la loro forma dato che erano già state assimilate nella lingua italiana (Karczewska 2015: 186). Tale politica linguistica, su opinione di alcuni ricercatori (Marazzini 2015: 16-17), ha fatto sì che ogni critica che oggi viene mossa verso l'uso di un prestito sia riconducibile all'ideologia fascista, all'ideologia nazionalista.

Negli ultimi anni la travolgente ondata del fenomeno angloamericano ha provocato nel campo linguistico discussioni e discordanze. I dubbi e i timori di alcuni studiosi sorgono di fronte a un'ampia apertura, quasi incontrollata, verso gli anglicismi che secondo l'opinione dei puristi potrebbe impoverire la lingua italiana o addirittura distruggerla (Castellani 1987: 140, Barbagallo 2011: 28). Come soluzione suggeriscono un purismo strutturale in cui vengano accettati prestiti conformi alle strutture della lingua italiana, l'adattamento di questi nel caso in cui le loro forme siano incompatibili con la lingua accogliente o la traduzione italiana di essi (Giovanardi 2003: 9-27).

### 3 TIPI DI PRESTITO

I prestiti lessicali possono essere suddivisi in **prestiti integrali** e calchi (Klajn 1972: 9). Come spiega A. Bisetto (2002: 88, 96), i primi sono parole che entrano nel lessico italiano in forma integrale; il termine può essere con grafica originaria (*sport*), reduce di un adattamento ortografico o fonologico (*blu*, *treno*) o reduce di un adattamento morfologico o semantico (*realizzare* nel senso di capire, rendersi conto)<sup>2</sup> e quello sinonimico, in cui si ha la somiglianza solo nel significato (*Medio Oriente* che in italiano significava la regione dell'Iran e dell'India oggi assume il significato inglese di *Middle East* riferendosi alla Turchia e ai Paesi arabi). L'altro modo in cui i termini stranieri possono entrare

<sup>2</sup> Una volta gli adattamenti onomatopeici, basati sulla somiglianza di significato, venivano considerati 'falsi amici' (Rossetti 1974: 31), oggi invece accettati anche nel significato nuovo (Bisetto 2002: 88).

nella lingua italiana è quello dei **calchi**, ovvero una specie di 'traduzione' mantenendo la struttura della parola straniera che molte volte non corrisponde alle regole strutturali della lingua italiana (*scuolabus* dall'inglese *school bus*)<sup>3</sup> o utilizzando la struttura tipica dell'italiano (*fine settimana* per *week-end*)<sup>4</sup>. I calchi si distinguono in quelli omonimici, ovvero parole che riproducono esattamente tutti gli elementi della parola inglese (*minimizzare*) e in quelli sinonimici, cioè quelli basati sulla somiglianza del significato (*sky scraper* – *grattacielo*) (D'Achille 2011: 78).

In passato i prestiti venivano adattati appena entrati nella lingua ricevente, mentre oggi non mostrano nessuna tendenza a modificarsi, ovvero la trasmissione scritta, la migliore conoscenza delle lingue straniere, l'aumentata tolleranza da parte del sistema ricevente fanno sì che l'adattamento venga inteso come deformazione e non come assimilazione (Bisetto 2002: 89).

In rapporto alle cause che determinano l'utilizzo di parole straniere i prestiti possono distinguersi in **prestiti di necessità** e prestiti di lusso (Tappolet 1914). I primi sono prestiti che riguardano nuovi oggetti o concetti prima ignoti. La denominazione viene importata insieme all'oggetto, come ad esempio nel caso di *boomerang* (Zolli 1976: 2). I **prestiti di lusso**, o prestiti superflui (Adamo, Della Valle 2018) sono invece quelle parole straniere per le quali la lingua ricevente possiede già un termine corrispondente, almeno approssimativo (Zolli 1976: 2) come nel caso di *baby-sitter* e *bambinaia*. La divisione è semplice e chiara, ma come spiega P. Zolli (1976: 2) suscita alcuni dubbi, ovvero: «la necessità in senso assoluto di un prestito non esiste: ogni lingua possiede i mezzi per indicare nuovi oggetti e nuovi concetti senza ricorrere a parole straniere, tant'è vero che il francese ha accolto la voce *tomate* (di origine azteca), l'italiano per denominare lo stesso prodotto ha preferito servirsi della perifrasi *pomodoro* (letteralmente: «mela d'oro»). Viceversa, non tutti i prestiti di lusso sono assolutamente 'inutili', in quanto spesso la voce straniera può contenere delle sfumature diverse da quella della parola indigena». A questo proposito va aggiunto che i prestiti hanno una caratteristica monosemica, ossia quando vengono accolti nella lingua italiana perdono connotazioni complementari che possedevano nella loro lingua e acquistano con facilità un tono di elevatezza, di distinzione, di prestigio tecnico-scientifico che li pongono su un piano diverso rispetto ai loro equivalenti italiani (Fanfani 2002: 176).

#### 4 CASO DEGLI ANGLICISMI

Dal Novecento a oggi, con un deciso aumento dal secondo dopoguerra in poi, gli anglicismi sono diventati i prestiti più numerosi e frequenti nella lingua italiana (D'Achille

3 Il calco segue l'ordine delle parole dell'inglese con la testa posizionata a destra (Bisetto 2002: 88).

4 Il calco segue l'ordine delle parole dell'italiano con la testa posizionata a sinistra (Bisetto 2002: 88).

2011: 81). M. Carrera Díaz (1998: 19) afferma che: «l'italiano è la lingua europea che accoglie gli anglicismi in misura più ampia e con minore remore di qualsiasi altra lingua europea». Negli ultimi anni si tratta spesso di prestiti di lusso che non subiscono adattamenti, se non quelli morfologici (Fanfani 2002: 152) provocando difficoltà di comprensione a una parte non certo trascurabile della popolazione e intralcio di pronuncia dato che non appartengono più solo ai linguaggi settoriali, ma figurano anche in ambiti non specialistici e nella lingua comune di tutti i giorni (D'Achille 2011: 82).

La crescente incidenza di anglicismi ha stimolato l'espansione dei cosiddetti falsi anglicismi o pseudoanglicismi, espressioni che, pur avendo un 'aspetto inglese', non risultano tali poiché non fanno parte del patrimonio lessicale di quella tradizione linguistica o si allontanano significativamente nella semantica (Bombi 2002: 111). Gli elementi inglesi vengono interpretati in modo errato o vengono riutilizzati per nuove creazioni indipendenti da un preciso modello come nel caso di *beauty case*, da tempo accolto in italiano, ma non presente nei paesi di lingua inglese (Fanfani 2010: 81).

I motivi che favoriscono un considerevole afflusso di anglicismi nella lingua italiana possono essere diversi e non si escludono a vicenda. G. Italiano (1999: 49) spiega che l'inglese è una lingua caratterizzata dall'efficacia, dalla velocità e dall'economia che permette un'espressività più compatta rispetto a quella dell'italiano, soprattutto sul piano lessicale. Molti anglicismi permettono di esprimere un significato con minor numero di parole. Con la traduzione in italiano invece si perde la loro sinteticità, dato che molte volte in italiano non è possibile riassumere il concetto con una parola sola. Il loro potere connotativo e talvolta il valore eufemistico favoriscono il loro successo (Dardano 1993: 356). P. D'Achille (2011: 81) vede i motivi della diffusione anche nel fatto che la civiltà angloamericana goda di un certo prestigio nella società italiana e che l'inglese sia divenuto una lingua di comunicazione internazionale.

La diffusione degli anglicismi è quindi riassumibile, stando a M. Dardano, G. Frenquelli e T. Perna (2000: 32-33), in tre 'qualità' da attribuire all'inglese, cioè al fatto che venga considerata la lingua delle persone di successo; che si tratti di una lingua semplice, concisa, espressivamente compatta e che sia di maggiore efficacia rispetto all'italiano.

## 5 CORPUS E METODOLOGIA

Come esposto nell'introduzione, il presente lavoro si concentrerà su alcuni anglicismi come *Covid hospital*, *hub*, *lockdown*, *smart working*, *distanziamento sociale*, *delivery*, *rider*, *green pass* e *recovery fund* che a nostro avviso, nel periodo pandemico, sono stati molto spesso usati dai *media* e hanno suscitato interesse anche nell'ambito linguistico (Corbolante 2018, 2019, 2020, 2021; Di Valvasone 2021; Paoli 2020; Marazzini 2020) e i loro equivalenti italiani. Il mezzo di comunicazione scelto è quello giornalistico (*Corriere della Sera* e *La Repubblica*), poiché, come spiega L. Pinnavaia (2005: 44), la stampa

è stata da sempre uno strumento potente e importante per ogni società e l'uso delle parole da parte dei giornalisti è indice della direzione in cui va e in cui vuole andare una comunità.

Lo scopo della ricerca sarà quello di mettere a confronto la frequenza degli anglicismi rispetto ai loro equivalenti italiani presenti nella versione elettronica dei due quotidiani (*corriere.it*, *repubblica.it*). I dati saranno ottenuti tramite il motore di ricerca *Google*, grazie all'uso di impostazioni avanzate che permettono di cercare locuzioni specifiche a differenza del motore di ricerca dei siti dei due giornali che permettono solo la ricerca di una parola. Nella sezione «questa esatta parola o frase» sarà digitato l'anglicismo in questione o il suo equivalente italiano, i risultati saranno limitati per lingua italiana, area geografica italiana, sito *corriere.it* o *repubblica.it*, i punti della pagina in cui i termini possono comparire non saranno limitati come anche i tipi di file e le sezioni del giornale<sup>5</sup>. L'arco temporale verrà delineato in un secondo momento, in cui sarà possibile inserire l'intervallo di date che si vuole prendere in considerazione, quindi il periodo dal 1.1.2020 fino al 18.7.2021. La scelta di uno spazio temporale così ampio consiste nel vedere se con il tempo gli equivalenti italiani si sono affermati o meno rispetto alle loro varianti inglesi.

## 6 ANALISI DI ALCUNI ANGLICISMI NEL PERIODO COVID-19

Il primo anglicismo che si vuole affrontare è ***Covid hospital***, *ospedale covid*, il composto più inquietante, come viene definito da Corbolante (2020a), usato per denominare gli ospedali italiani destinati alla cura di persone affette da COVID-19. La locuzione è composta dall'acronimo formato dalle iniziali di *CO*rona *VI*rus *D*isease e *h*ospital che per chi non conosce l'inglese, spiega l'autrice, *potrebbe richiamare la parola hospice*, la struttura per il ricovero di malati terminali, il che non è per niente rasserenante per coloro che appartengono a una categoria di persone che rischia la vita in caso di contagio.

Nonostante ciò, come si può vedere dal grafico (figura 1), la presenza dell'anglicismo in entrambi i quotidiani è più alta rispetto al suo equivalente italiano. La causa di tale disparità può essere cercata nel fatto

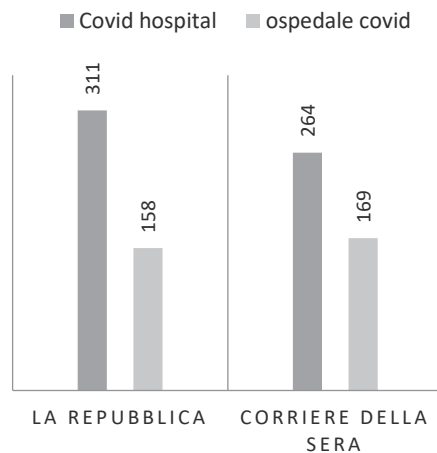


Figura 1: Frequenza delle parole Covid hospital e ospedale covid nei due quotidiani.

<sup>5</sup> A nostro avviso queste limitazioni non sono necessarie per lo scopo della ricerca.

che la parola *hospital* figura anche nella locuzione già affermata *day hospital*, usato per descrivere una struttura sanitaria che presta servizi diagnostici, di riabilitazione, trattamenti terapeutici interessanti specifiche patologie, prevedendo ricoveri diurni della durata di alcune ore (*treccani.it*). Dalla definizione si deduce che il termine *hospital* ha un significato più ristretto rispetto alla parola *ospedale*, come anche nel caso di *Covid hospital*, ovvero struttura sanitaria destinata al trattamento di una specifica patologia, in questo caso Covid-19.

Un anglicismo molto diffuso, come si può constatare dalla frequenza del termine sia ne *La Repubblica* sia nel *Corriere della Sera* (figura 2) è **hub**, dalla locuzione integrale *hub vaccinale*. In inglese la parola indica la parte centrale di un oggetto circolare (come una ruota o un'elica), un centro di attività o aeroporto che, in un dato paese, raccoglie la maggior parte del traffico<sup>6</sup> (*merriam-webster.com*). Nell'ambito epidemiologico italiano invece, assume il significato di *centro vaccinale* (Corbolante: 2021c), un termine certamente più trasparente e comprensibile rispetto all'anglicismo ma come risulta dal grafico (figura 2), poco considerato dai giornalisti.

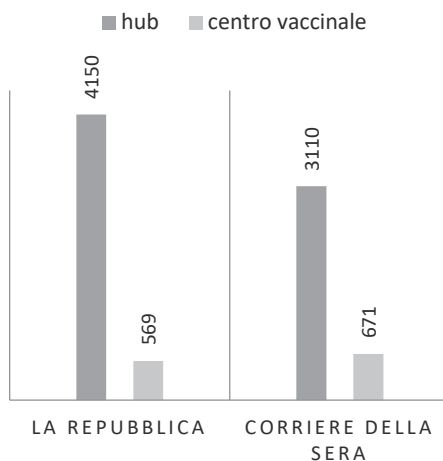


Figura 2: Frequenza delle parole *hub* e *centro vaccinale* nei due quotidiani.

Il questo caso il successo dell'anglicismo risiede nella sua brevità, concisione e, per il linguaggio giornalistico, anche nella sua funzionalità.

Un'altra parola chiave di questo periodo è il termine **lockdown**. Si tratta di un prestito integrale che etimologicamente proviene dal mondo anglosassone e significa il confinamento di prigionieri nelle loro celle per un periodo prolungato di tempo, solitamente come misura di sicurezza a seguito di disordini. Tale procedimento viene usato anche nei contesti di cliniche psichiatriche o in altre unità di sicurezza. In seguito, la parola passa a indicare uno stato di isolamento, contenimento o restrizione dell'accesso, istituito come misura di sicurezza (Paoli 2020: 109).

In sostituzione sono state suggerite espressioni come *chiusura totale o forzata*, *confinamento*<sup>7</sup>, *isolamento*, *blocco* e *segregazione*, le quali però non hanno trovato nell'uso giornalistico il riscontro voluto (figura 3). Come si può notare, analizzando i dati tratti dai due quotidiani in questione, l'anglicismo evidentemente predomina rispetto agli

6 Nel *Treccani* è riportato solo quest'ultimo significato (*treccani.it*).

7 Termine proposto dall'Accademia della Crusca come calco semantico del francese *confinement* che a differenza della variante italiana, in Francia, si afferma rispetto a *lockdown* (Paoli 2020:118-119).

equivalenti italiani. Ciò può essere giustificato dal fatto che l'anglicismo sintetizza diverse informazioni per cui in italiano si dovrebbero usare più parole e di conseguenza si impone come termine ombrello per i provvedimenti di chiusura emergenziale (Cappuzzo 2020: 24, Paoli 2020: 119, Pietrini 2021: 16). C. Marazini (2020b) aggiunge che in questi casi l'uso della parola non italiana suona meno spaventoso dato che si attribuisce all'anglicismo un significato circoscritto alla pandemia da Covid-19. *Lockdown* è inequivocabile: nella lingua italiana si usa solo in riferimento alla pandemia da COVID-19 (Cappuzzo 2020: 24).

Una delle conseguenze del *lockdown* è lo *smart working* o in italiano *lavoro agile*, una forma di *lavoro a distanza* che permette ai dipendenti di svolgere la loro attività in modo più flessibile, ad esempio dalle loro case, per via telematica. Si tratta di uno pseudoanglicismo e non di un prestito integrale, poiché nella lingua inglese questo tipo di attività viene definito *working from home* (acronimo *WFH*) o *remote working*, *lavoro da remoto*. In inglese *smart working* assume un altro significato, ovvero lavoro flessibile con processi migliorati e ricorso a tecnologie e strumenti che rendono il lavoro più funzionale (Corbolante 2020b).

Come si può notare nel grafico (figura 4), nella stampa ancora una volta si predilige l'anglicismo, in questo caso apparente, rispetto all'equivalente italiano.

Le cause di tale predominio sono difficili da giustificare e vanno cercate nella diffusione del termine *smart* nella lingua italiana tramite parole come *smartphone* e *smartwatch*. L. Corbolante (2020b) fa però notare che la parola *smart* nei termini *smartphone* e *smartwatch* indica che i dispositivi sono dotati di funzioni avanzate, tipiche dei computer e non la loro capacità di essere collegati alla rete come, invece, viene interpretato nella

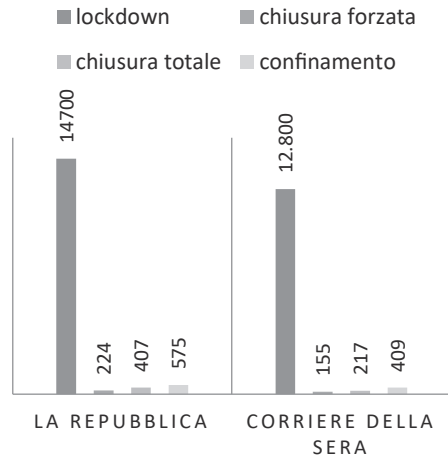


Figura 3: Frequenza delle parole lockdown, chiusura forzata, chiusura totale e confinamento nei due quotidiani.

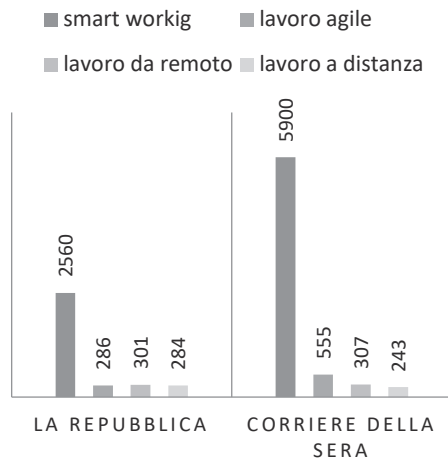


Figura 4: Frequenza delle parole smart working, lavoro agile, lavoro da remoto e lavoro a distanza nei due quotidiani.

lingua italiana. Anche nel caso di *smart working* l'aggettivo inglese *smart* viene erroneamente interpretato come sinonimo di *online* poiché si tratta di lavorare da casa ricorrendo a strumenti informatici<sup>8</sup>.

Oltre al *lockdown* e allo *smart working* l'emergenza sanitaria ha portato anche al cosiddetto *distanziamento sociale*. Il termine ha provocato molte discussioni e perplessità nell'ambito linguistico (Di Valvasone 2021; Pietrini 2021; Sabatini 2020) poiché essendo un calco dall'inglese *social distancing* viene inteso, in italiano, come distanziamento fisico tra individui, distanziamento interpersonale e non, come in realtà, l'insieme di misure ritenute necessarie a contenere la diffusione di un'epidemia o pandemia, come, per esempio la quarantena (Di Valvasone 2021). Il termine si riferisce quindi alle misure di distanziamento sociale. Secondo L. di Valvasone (2021) l'aggettivo sociale è inadeguato perché rimanda a concetti propri della sociologia e a interpretarlo come distanziamento di classi sociali e non. A riguardo sono state proposte locuzioni come *distanziamento interpersonale*, *riduzione dei contatti*, *distanza di sicurezza*, *distanziamento fisico*, *distanza fisica* (Di Valvasone 2021; Pietrini 2021) che però si sono affermate nei due quotidiani solo in piccola parte (figura 5). Ciò è dovuto anche, come spiega Di Valvasone (2021), al fatto che le locuzioni proposte non possono essere considerate sinonimi del calco inglese e interscambiabili con esso. Il distanziamento sociale, come si è già visto, è un termine ombrello riferito all'insieme di misure per ridurre il contagio; le espressioni proposte invece si riferiscono, con significato più limitato, unicamente alla distanza (di sicurezza) interpersonale.

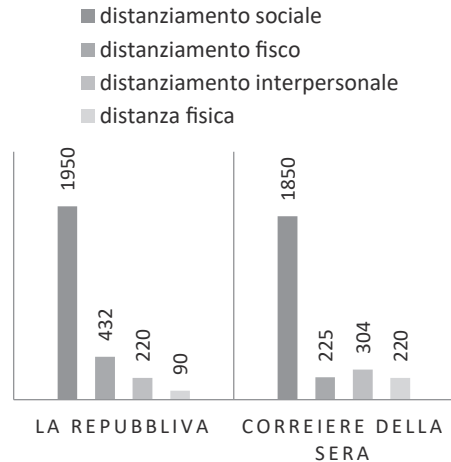


Figura 5: Frequenza delle parole distanziamento sociale, distanziamento fisico, distanziamento interpersonale e distanza fisica nei due quotidiani.

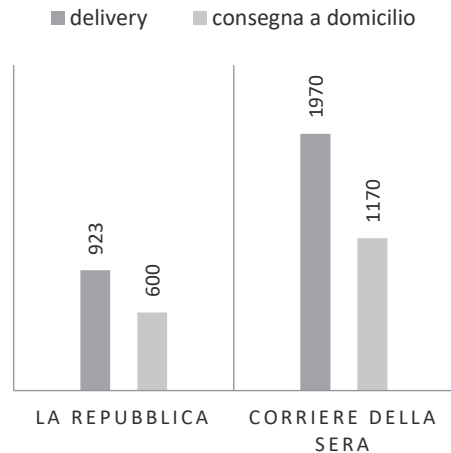


Figura 6: Frequenza delle parole delivery e consegna a domicilio nei due quotidiani.

<sup>8</sup> Lo stesso modello viene seguito dalle locuzioni *smart schooling*, *smart learning* o *smart studying* (Corbolante 2020b).



L'anglicismo integrale poco trattato (Corbolante 2019), ma frequentemente usato dai giornalisti (figura 6) è *delivery*. Il termine si riferisce a *food delivery*, consegna del cibo, dei generi alimentari al dettaglio e di piatti pronti a domicilio attraverso corrieri. Nella lingua italiana la parola inglese corrisponde all'espressione *consegna a domicilio* (Corbolante 2019). Nel periodo della pandemia il servizio ha vissuto una grande espansione e di conseguenza anche la parola. L'anglicismo nuovamente si afferma rispetto alla variante italiana (figura 6) probabilmente per la sua concisione e forma breve.

Rimanendo nell'ambito della ristorazione, un altro anglicismo che si vorrebbe evidenziare è *rider*, anch'esso prestito integrale, nato con la diffusione dei servizi di consegna dei pasti a domicilio, gestiti attraverso applicazioni e piattaforme digitali. La parola indica un fattorino che consegna pasti a domicilio in bicicletta o in moto (*treccani.it*). Come possibili traducenti sono stati proposti *corriere* e *fattorino*, che però risultano essere termini troppo generici poiché si riferiscono a persone che esercitano consegne a domicilio di qualsiasi tipo (Corbolante 2018). Un altro equivalente proposto è *ciclofattorino* (Corbolante 2018), espressione di immediata comprensione, il cui uso nella stampa è, per ora, estremamente limitato (figura 7)<sup>9</sup>. Anche in questo caso la causa del predominio del termine inglese va cercata nella sua brevità e compattezza.

Anglicismo integrale di data recente è *green pass*, termine con cui vengono identificate le certificazioni, sia italiane sia quelle valide in tutta l'Unione europea, che attestano di essere stati vaccinati contro il COVID-19, di essere guariti dal COVID-19 oppure di aver fatto un tampone con esito negativo (*treccani.it*). L'espressione è entrata nella stampa italiana attraverso le notizie riferite a Israele (*ansa.it*, 18 febbraio 2021), per definire l'attestazione digitale che consente a chi è vaccinato di avere accesso ad attività commerciali e uffici. Il termine viene subito adottato dal linguaggio giornalistico anche se provoca una certa confusione. Come spiega L. Corbolante (2021b) in italiano l'anglicismo *green* è un aggettivo usato in relazione a rispetto e tutela dell'ambiente o per indicare che qualcosa è ecocompatibile o ecosostenibile, ne è un esempio proprio il nome *green pass*, finora usato per consentire accesso a veicoli ecologici, per viaggiare in treno

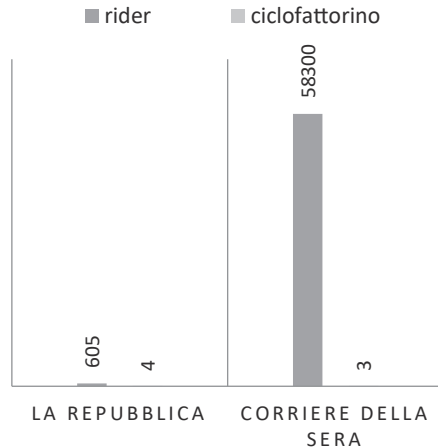


Figura 7: Frequenza delle parole *rider* e *ciclofattorino* nei due quotidiani.

<sup>9</sup> La grande disparità nel numero delle presenze della parola inglese nei due giornali è dovuta al fatto che il *Corriere della Sera* ha trattato maggiormente il caso dei *rider* rispetto a *La Repubblica*.



rinunciando all'auto. La parola italiana *verde* invece è usata per segnalare via libera, libero passaggio. Sicuramente la locuzione *certificato verde (digitale)* rispetto all'anglicismo è molto più trasparente e comprensibile, ma come si può vedere dal grafico (figura 8), molto meno diffusa nella stampa. Le ragioni di tale disparità vanno cercate nel fatto che l'espressione entra con l'oggetto stesso, ovvero tipo di certificato prima ignoto nel linguaggio giornalistico attraverso la stampa estera e si afferma in modo assoluto rispetto alla locuzione italiana, apparsa in un secondo momento.

L'ultimo anglicismo che si vuole affrontare è *recovery fund*. Un termine altrettanto difficilmente comprensibile e molto spesso erroneamente pronunciato<sup>10</sup> da chi ha poca familiarità con l'inglese (Corbolante 2020c). L'anglicismo si riferisce al Piano Nazionale di Ripresa e Resistenza (PNRR) istituito agli inizi del 2021 nell'ambito del piano europeo per la ripresa, come risposta alle conseguenze economiche della pandemia da COVID-19. Come si può osservare (figura 9) l'equivalente proposto *fondo per la ripresa* non trova grande spazio nella carta stampata, al contrario dell'acronimo PNRR che nel *Corriere della Sera* addirittura prevale su *recovery fund*.

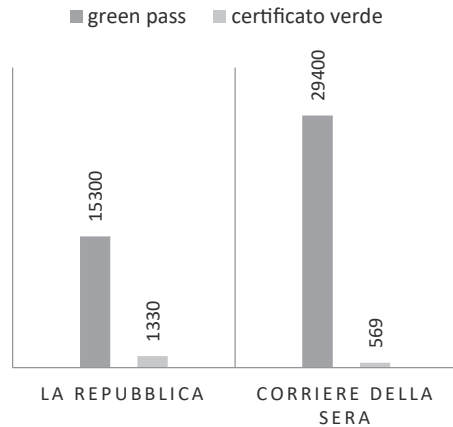


Figura 8: Frequenza delle parole *green pass* e *certificato verde* nei due quotidiani.

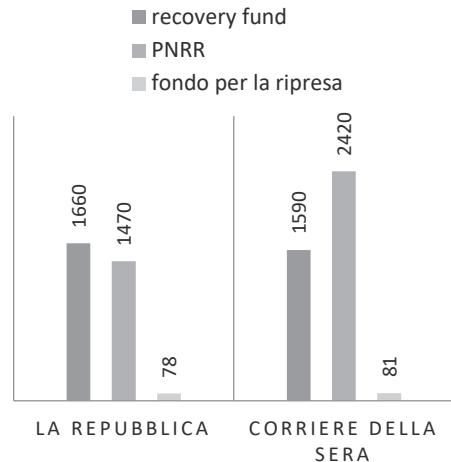


Figura 9: Frequenza delle parole *recovery fund*, *PNRR* e *fondo per la ripresa* nei due quotidiani.

10 La parola *fund*, «fondo», può essere confusa con *found*, il participio passato del verbo *find*, «trovare» (ma c'è anche il verbo *found*, «fondare, istituire», oppure «fondere»). In inglese *recovery fund* si dice /rɪ'kʌvəri fʌnd/, quindi l'adattamento italiano che più si avvicina alla pronuncia inglese dovrebbe essere «ricàverì fànd» (Corbolante 2020c).

## 7 CONCLUSIONE

Con il presente lavoro si è voluto in primo luogo mettere a confronto la presenza e la frequenza degli anglicismi *Covid hospital, hub, lockdown, smart working, distanziamento sociale, delivery, rider, green pass e recovery fund* e dei loro equivalenti italiani nella versione elettronica del *Corriere della Sera* e de *La Repubblica* nel periodo della pandemia da Covid-19. I dati ottenuti hanno confermato il frequente uso degli anglicismi in questione nella stampa italiana, salvo il caso di *Covid hospital*, la cui frequenza è notevolmente più bassa<sup>11</sup> rispetto a quelle delle altre parole inglesi prese in questione.

Nella maggior parte dei casi la frequenza degli anglicismi prevale su quella dei loro equivalenti italiani, con l'eccezione di *recovery fund* nel quotidiano *Corriere della Sera* in cui la frequenza dell'acronimo italiano PNRR supera del 35% quella dell'anglicismo. È interessante notare che ciò non accade ne *La Repubblica*, dove la presenza dell'anglicismo rimane più alta dell'acronimo, ma solo del 12%. A tale riguardo va anche evidenziato che nel caso degli anglicismi *Covid hospital* e *hub* la presenza degli equivalenti *ospedale covid* e *centro vaccinale* nel *Corriere della Sera*<sup>12</sup> è maggiore che ne *La Repubblica*<sup>13</sup>; nel caso di *smart working, delivery* e *green pass* invece i dati sono inversi, il numero delle presenze degli equivalenti italiani è più alto ne *La Repubblica*<sup>14</sup> rispetto a quello nel *Corriere della Sera*<sup>15</sup>. Tale diversità non permette di assegnare a un quotidiano o all'altro la caratteristica di privilegiare maggiormente gli equivalenti italiani. Per poterlo fare ci vorrebbero degli studi più approfonditi e specifici.

L'altro aspetto importante della presente ricerca è stato quello di capire le cause della supremazia degli anglicismi affermatasi nel periodo pandemico a discapito dei loro equivalenti italiani, ossia cosa ha spinto i giornalisti a ricorrere a un vocabolo inglese piuttosto che a uno italiano. Inizialmente l'afflusso è stato presumibilmente stimolato dall'urgenza lavorativa. Il rapido cambiamento degli eventi e la paura di fronte a una situazione dalla portata inaudita ha lasciato poco tempo ai giornalisti di riflettere sull'uso degli anglicismi, ovvero di evitarli. Il loro affermarsi, invece, come si è potuto notare durante l'analisi, è stato condizionato da fattori diversi che si intrecciano fra di loro senza escludersi. Nei casi di *hub, delivery* e *rider* il potere icastico, la brevità e compattezza delle parole inglesi risultano essere fattori decisivi per il loro successo. L'anglicismo *hospital* nella lingua italiana assume un significato più ristretto rispetto alla parola italiana *ospedale*, con ciò diventa un termine più specifico, più 'tecnico'. Il fattore dell'espressività più compatta è presente negli anglicismi *lockdown* e *distanziamento sociale* che non trovano nel lessico italiano dei veri equivalenti poiché si tratta di termini ombrello

11 La Repubblica registra 311 presenze, Corriere della Sera 264 presenze.

12 Ospedale covid: 64%, centro vaccinale: 21%.

13 Ospedale covid: 50%, centro vaccinale: 13%.

14 Lavoro agile, lavoro da remoto, lavoro a distanza: 34%; consegna a domicilio: 65%; certificato verde 9%.

15 Lavoro agile, lavoro da remoto, lavoro a distanza: 18%; consegna a domicilio: 59%; certificato verde 2%.

che si riferiscono a un insieme di misure e/o provvedimenti per ridurre il contagio e di conseguenza circoscritti alla pandemia da Covid-19. Nel caso di *smart working* i motivi vanno cercati sia nel campo extralinguistico, ovvero nel prestigio che la lingua inglese gode nella società italiana, sia nel campo linguistico, cioè nella presenza degli anglicismi già affermati come *smartphone* e *smartwatch*. I termini *green pass* e *recovery fund* sono anglicismi entrati nel linguaggio italiano attraverso i *media* stranieri e hanno trovato la loro fortuna anche nella stampa italiana.

Il fenomeno degli anglicismi nella lingua italiana è un argomento largamente tratto negli anni passati ma è altrettanto attuale ai giorni nostri. La pandemia da Covid-19 non ha solo sconvolto la nostra vita ma ha scatenato un afflusso incontrollato di parole inglesi nella lingua italiana in un breve arco di tempo. Nel presente lavoro sono stati trattati solo alcuni esempi, il cui studio andrebbe approfondito ed esteso anche su altri mezzi di comunicazione.

Per concludere possiamo solo augurarci che questo tipo di anglicismi in futuro diventino degli occasionalismi e non entrino stabilmente nel lessico italiano come anche la stessa pandemia da Covid-19 nelle nostre vite.

## BIBLIOGRAFIA

- ADAMO, Giovanni/Valeria DELLA VALLE (2018) *Le parole del lessico italiano*. Roma: Carocci.
- BARBAGALLO, Antonio (2011) La valanga di anglicismi nell'italiano del dopoguerra. *Italica 88/1, American Association of Teachers of Italian*. Stable, 28-39.
- BOMBI, Raffaella (2015) Il contatto anglo-italiano e i riflessi nel lessico e nei processi di «formazione delle parole». C. Consani (a cura di), *Contatto interlinguistico fra presente e passato*. Milano: LED, 379-396.
- BISETTO, Antonietta (2002) Da formattare a calcio mercato: l'interferenza dell'inglese sull'italiano contemporaneo. A. Sullam Calimani (a cura di) *Italiano e inglese a confronto*. Firenze: Franco Cesati Editore, 87-99.
- BOMBI, Raffaella (2002) Anglicismi come banco di prova dell'interferenza linguistica. A.V. Sullam Calimani (a cura di) *Italiano e inglese a confronto*. Firenze: Franco Cesati Editore, 101-125.
- CAPPUZZO, Barbara (2020) Anglicisms and Italian Equivalents in the Era of Covid-19: A Corpus-Based Study of Lockdown. *European Scientific Journal* Vol 16, N 38. The Language of Pandemics, Special Edition, 7-24.
- CARRERA DÍAZ, Manuel (1998: 19) Forestierismi: norma italiana e norme europee. VANVOLSEM, Serge/Dieter VERMANDERE/Yves D'HULST/Franco MUSARRA (a cura di), *L'italiano oltre il confine*. Firenze: Franco Cesati Editore, 19-29.
- CASTELLANI, Arrigo (1987) Morbus aglicus. *Studi Linguistici Italiani* XIII, 137-153.

- CORBOLANTE, Licia (2021a) Anglicismi a caso: l'open day negli hub è sold out. 25 giugno 2021 <http://blog.terminologiaetc.it/2021/05/17/anglicismi-comunicazione-vaccinazioni/>.
- CORBOLANTE, Licia (2021b) Per viaggiare in Ue non si userà il «green pass»! 25 giugno 2021 <http://blog.terminologiaetc.it/2021/05/26/certificato-covid-digitale-ue/>.
- CORBOLANTE, Licia (2021c) L'hub vaccinale di Milano, capitale dell'itanglese. 25 giugno 2021 <http://blog.terminologiaetc.it/2021/04/23/hub-vaccinazioni-significato/>.
- CORBOLANTE, Lucia (2020a) Covid hospital, anglicismo inquietante. 25 giugno 2021 <http://blog.terminologiaetc.it/2020/03/18/allotropia-ospedale-ospizio-hospice-ostello-hotel/>.
- CORBOLANTE, Lucia (2020b) Lavorare da casa non è smart working! 25 giugno 2021 <http://blog.terminologiaetc.it/2020/03/09/significato-smartworking/>.
- CORBOLANTE, Lucia (2020c) Non è Recovery Fund ma fondo per la ripresa. 25 giugno 2021 <http://blog.terminologiaetc.it/2020/04/25/traduzione-recovery-fund/>.
- CORBOLANTE, Lucia (2019) Il Ministero del Lavoro insiste sui «riderS». 25 giugno 2021 <http://blog.terminologiaetc.it/2019/01/15/definizione-rider-anglicismo-superfluo/>.
- CORBOLANTE, Lucia (2018) Rider? Meglio in italiano! 25 giugno 2021 <http://blog.terminologiaetc.it/2018/06/15/significato-rider-neologismo-ciclofattorino/>.
- CORRIERE DELLA SERA. 18 luglio 2021. <https://www.corriere.it/>.
- D'ACHILLE, Paolo (2011) *L'italiano contemporaneo*. Bologna: il Mulino.
- DARDANO, Maurizio (1993) Lessico e semantica. A. A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*. Roma-Bari: Laterza, 291-370.
- DARDANO, Maurizio /Gianluca FRENGUELLI /Teresa PERNA (2000) L'italiano di fronte all'inglese alle soglie del terzo millennio. S. Vanvolsem (a cura di), *L'italiano oltre frontiera*. Firenze: Franco Cesati Editore, 31-55.
- DARDANO, Maurizio/Gianluca FRENGUELLI /Alberto PUOTI (2008) Anglofilia nascostain. DARDANO, Maurizio/Gianluca FRENGUELLI (a cura di), *L'italiano di oggi*. Roma: Aracne, 75-97.
- DI VALVASONE, Luisa (2021) Distanziamento sociale. *Italiano digitale* XIII/2. 25 giugno 2021. <https://id.accademiadellacrusca.org/articoli/distanziamento-sociale/465>.
- FANFANI, Massimo (2010) Anglicismi. *Enciclopedia dell'italiano*. 25 giugno 2021. [https://www.treccani.it/enciclopedia/anglicismi\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/anglicismi_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)
- FANFANI, Massimo (2002) Per un repertorio di anglicismi in italiano. A. Sullam Callimani (a cura di), *Italiano e inglese a confronto*. Firenze: Franco Cesati Editore, 151-176.
- FIEG.it. 25 giugno 2021. [https://www.fieg.it/documenti\\_item.asp?doc\\_id=419](https://www.fieg.it/documenti_item.asp?doc_id=419).
- GIOVANARDI, Claudio/Riccardo GUALDO/Alessandra COCO (2003) *Inglese -Italiano 1 a 1: tradurre o non tradurre le parole inglesi?* San Cesario di Lecce: Manni.
- ITALIANO, Gloria (1999: 49) *Parole a buon rendere: ovvero l'invasione dei termini anglo-americani*. Fiesole: Cadmo.

- KARCZEWSKA, Małgorzata (2015) Soluzioni legali o scelta libera: quale politica adottare verso gli anglicismi nell'italiano contemporaneo? *Italica Wratislaviensia* 6, 181–196.
- KLAJN, Ivan (1972) *Influssi inglesi nella lingua italiana*. Firenze: Accademia toscana di scienze e lettere «La Colombaria».
- LA REPUBBLICA. 18 luglio 2021. <https://www.repubblica.it/>.
- MARAZZINI, Claudio (2020a) In margine a un'epidemia: risvolti linguistici di un virus. 25 giugno 2021. <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/titolo/7895>.
- MARAZZINI, Claudio (2020b) In margine a un'epidemia: risvolti linguistici di un virus – II puntata. 25 giugno 2021. <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/in-margine-a-unepidemia-risvolti-linguistici-di-un-virus-ii-puntata/7914>.
- MARAZZINI, Claudio (2015) Perché in Italia si è tanto propensi ai forestierismi? MARAZZINI, Claudio/Alessio PETRALLI (a cura di), *La lingua italiana e le lingue romanze di fronte agli anglicismi*. Firenze: Accademia della Crusca, 14-26.
- MARAZZINI, Claudio (1999) *Da Dante alla lingua selvaggia. Sette secoli di dibattiti sull'italiano*. Roma: Carocci Editore.
- MERRIAM-WEBSTER. 25 giugno 2021. <https://www.merriam-webster.com/>
- PAOLI, Matilde (2020) L'italiano è uscito dal lockdown. *Italiano digitale* XIII. 25 giugno 2021. <https://id.accademiadellacrusca.org/articoli/litaliano--uscito-dal-lockdown/473>.
- PIETRINI, Daniela (2021) *L'italiana della pandemia*. Roma: Treccani.
- PINNAVAIA, Laura (2005) I prestiti inglesi nella stampa: una riflessione semantico-testuale. E. Lonati (a cura di), *MPW Mots Palabras Words, Studi linguistici* 6. Milano: Edizione Universitarie di Lettere Economia Diritto, 43-56.
- PULCINI, Virginia (1997) Attitudes toward the spread of English in Italy. *World Englishes* 16/1, 77-85.
- ROSSETTI, Carlo (1974) *I tranelli dell'inglese*. Milano: Mondadori, New enlarged edition.
- SABATINI, Francesco (2020). Parlate in italiano, capiranno tutti. 25 giugno 2021. <https://www.pressreader.com/italy/corriere-della-sera-la-lettura/20200329/281676847008600>.
- TAPPOLET, Ernest (1914) *Die alemannischen Lehnwörter in den Mundarten der französischen Schweiz*. Strasbourg: Trübner.
- TG24.SKY. 25 giugno 2021. <https://tg24.sky.it/politica/2021/03/12/mario-draghi-parole-inglesi-video>
- TRECCANI. 25 giugno 2021. <https://www.treccani.it/>
- ZOLLI, Paolo (1977) *Le parole straniere*. Bologna: Zanichelli.
- ZOPPETTI, Antonio (2017) *Diciamolo in italiano*. Milano: Hoepli.
- ZOPPETTI, Antonio (2019) La politica linguistica del fascismo e la guerra ai barbarismi [PARTE II]. 25 giugno 2021. <https://diciamoloinitaliano.wordpress.com/2019/08/05/la-politica-linguistica-del-fascismo-e-la-guerra-ai-barbarismi-parte-ii/>.

## POVZETEK

**POGLED NA NEKATERE ANGLICIZME V ITALIJANSKEM JEZIKU V ČASU COVID-19**

Pandemija Covid-19 je nepričakovano vstopila v naša življenja, povzročila velike družbene spremembe in pustila sledi tudi v jeziku, in sicer z besedami, ki so tako silovito in nenadoma vstopile v naša življenja kot sam virus. V italijanskem jeziku je večina teh besed anglicizmov, ki so od 20. stoletja najštevilčnejše izposojenke.

V tem prispevku smo se osredotočili na anglicizme, kot so *Covid hospital*, *hub*, *lockdown*, *smart working*, *distanziamento sociale*, *delivery*, *rider*, *green pass* in *recovery fund*, ki so bili po našem mnenju v medijih pogosto uporabljeni za opis obdobja pandemije na škodo njihovih italijanskih različic. Analiza se je osredotočila na pogostost anglicizmov in njihovih italijanskih ustreznic v elektronski različici časopisov *La Repubblica* in *Corriere della Sera* ter na razloge za njihovo široko razširjenost. Rezultati potrjujejo njihovo prevlado v novinarskem jeziku in kažejo na njihovo uveljavitev nad italijanskimi različicami. Razloge za ta pojav je potrebno iskati tako na jezikovnem kot zunajjezikovnem področju. Sprva je dotok verjetno spodbujala hitrost in naglica dela. Njihova uveljavitev pa je bila posledica različnih dejavnikov: v primeru *hub*, *delivery* in *rider* zaradi njihove kratkosti in zgoščenosti; v primeru *Covid hospital* zaradi bolj omejene semantike; v primeru *lockdown* in *distanziamento sociale*, ker gre za krovna izraza, ki se nanašata na sklop ukrepov za zmanjšanje okužbe in sta vezana izključno na pandemijo; v primeru *smart working* zaradi prestiža, ki ga ima angleški jezik v italijanski družbi; v primeru *green pass* in *recovery fund*, ker sta bila izraza uvedena v italijanski novinarski jezik neposredno prek tujih medijev.

**Ključne besede:** sodobna italijanščina, anglicizmi, pandemija, Covid-19

## ABSTRACT

**A QUICK LOOK AT SOME ANGLICISMS IN THE ITALIAN LANGUAGE DURING COVID-19**

The COVID-19 pandemic has unexpectedly entered our lives, causing social changes and leaving its traces in the language, too, through words that have forcefully and suddenly entered our lives like the virus itself. In Italian most of these words are anglicisms, which have been the most numerous borrowings since the 20th century.

In this paper the focus was on anglicisms such as *COVID hospital*, *hub*, *lockdown*, *smart working*, *distanziamento sociale*, *delivery*, *rider*, *green pass* and *recovery fund*, which, in our opinion, have been widely used in the media to describe the pandemic period to the detriment of their Italian equivalents. The analysis focused on the frequency of anglicisms and their Italian

equivalents in the electronic versions of the newspapers *La Repubblica* and *Corriere della Sera*, and the reasons for their wide diffusion. The results confirm their dominance in journalistic language and suggest their imposition over the Italian variants. Initially, the influx was presumably stimulated by the urgency of work. Their emergence, on the other hand, was due to different factors: in the case of *hub*, *delivery* and *rider* because of their brevity and compactness; in the case of *COVID hospital* because of a more restricted semantics; in the case of *lockdown* and *distanziamento sociale* because they are umbrella terms; in the case of *smart working* because of the prestige that the English language has in Italian society; in the case of *green pass* and *recovery fund* because they were introduced into Italian journalistic language directly through foreign media.

**Keywords:** contemporary Italian, anglicisms, pandemic, COVID-19

## ABSTRACT

### UNO SGUARDO AD ALCUNI ANGLICISMI NELLA LINGUA ITALIANA DURANTE IL PERIODO COVID-19

La pandemia da Covid-19 è entrata inaspettatamente nella nostra vita, provocando grandi cambiamenti sociali e lasciando le sue tracce anche nella lingua, tramite parole che sono entrate con forza e improvvisamente nella nostra vita come lo stesso virus. Nella lingua italiana la maggior parte di queste parole sono anglicismi che dal Novecento a oggi risultano essere i prestiti più numerosi.

Nel presente lavoro l'attenzione è stata posta sugli anglicismi come *Covid hospital*, *hub*, *lockdown*, *smart working*, *distanziamento sociale*, *delivery*, *rider*, *green pass* e *recovery fund* che, a nostro avviso, sono stati largamente adoperati dai *media* per descrivere il periodo pandemico a discapito dei loro equivalenti italiani. L'analisi si è concentrata sulla frequenza degli anglicismi e dei loro equivalenti italiani, nella versione elettronica dei quotidiani *La Repubblica* e *Corriere della Sera*, e sui motivi della loro larga diffusione. I risultati confermano il loro dominio nel linguaggio giornalistico e suggeriscono il loro imporsi sulle varianti italiane. I motivi di tale fenomeno vanno cercati sia nel campo linguistico sia nel campo extralinguistico. Inizialmente l'afflusso è stato presumibilmente stimolato dall'urgenza lavorativa. Il loro affermarsi, invece, da fattori diversi: nei casi di *hub*, *delivery* e *rider* per la brevità e compattezza; nel caso di *Covid hospital* per una semantica più ristretta; nel caso di *lockdown* e *distanziamento sociale* perché termini ombrello; nel caso di *smart working* per il prestigio che la lingua inglese gode nella società italiana; nel caso di *green pass* e *recovery fund* perché introdotti nel linguaggio giornalistico italiano direttamente attraverso i *media* stranieri.

**Parole chiave:** italiano contemporaneo, anglicismi, pandemia, Covid-19





**Jonace Manyasa**

Dar es Salaam University College of Education

Faculty of Humanities and Social Sciences

Tanzania

jmanyasa@yahoo.fr

UDK 811.133.1'243'271.14:378(678)

DOI: 10.4312/vestnik.13.165-190



## **WHEN LANGUAGE TRANSFER IS NEGATIVE: ANALYSIS OF MORPHO-SYNTACTIC INTERFERENCE ERRORS BY LEARNERS OF FRENCH IN TANZANIAN HIGHER LEARNING INSTITUTIONS**

### **1 INTRODUCTION**

The analysis of learners' errors has been an important area of research in applied linguistics. Demirtas (2009) contends that errors are part of the learning process since they show how the learner progresses when learning a language. According to Rey (2005), one can use errors to inquire about the knowledge status of learners in the target language. Errors thus determine the procedures or strategies that learners use when learning a second or foreign language. Consequently, an error signals learners' language development at a given learning stage. Corder (1967) argues that analysing learners' errors is important: errors are indispensable since the making of errors is an indicator of the learner's strategy during the learning of a language. Moreover, error analysis can enable foreign language teachers to uncover areas that need immediate or specific attention when teaching. That is, through error analysis, teachers may understand the language patterns that pose difficulties to their learners. Gass and Selinker (2001) refer to learners' errors as "red flags" in the sense that they act as warning signals that give evidence of the learner's knowledge of the target language. By undertaking this study, we intended to uncover the morpho-syntactic errors that learners encounter when learning French at the university level in the context of Tanzania.

### **2 BACKGROUND TO THE PROBLEM**

Earlier studies on French as a foreign language in Tanzania indicate that learners have difficulties concerning the learning of French. Some researchers refer to aspects of syntax (Hawanga, 1983), others focus on difficulties related to French oral skills (Chipa, 1983), while some studies deal with phonology (Omari, 2002; Neckemiah, 2012).

Neckemiah (2012) points out that learners of French in Tanzania experience difficulties that emanate from the differences that exist between their languages (Swahili, or ethnic community languages) and the target language system (French). Archibald and Libben (1995) posit that learners of a foreign language have a starting point when they start learning. This starting point is their L1 grammar. During the learning process, one expects learners to master the grammar of the target language. However, learners face problems when trying to learn this since they sometimes transfer the rules of their L1 into the target language, leading to errors. It is important to point out that, apart from the errors that are due to language transfer, learners may also face difficulties when learning the grammatical rules that are inherent in the target language since languages do not necessarily share the same grammatical patterns. According to Perdue (1980), the learning of a second or foreign language entails the making of errors, since learners are in a cognitive activity that includes testing hypotheses on the structure of the target language. Errors may thus occur because learners are not fully aware of the grammatical patterns that are inherent in the target language.

The existence of other studies on French as a foreign language in Tanzania further shows that other scholars have dealt with difficulties in French using different approaches. Chipa (1983) conducted a study whose major objective was to examine language teacher competence as reflected in secondary school learners' achievement in French language skills. The findings show that learners' performance in oral French was very low. Another study by Hawanga (1983) focused on aspect expression in French among Tanzanian learners at the University of Dar es Salaam. The study set out to examine how aspect is expressed in learners' written French, and the findings show that learners had problems related to the use of tense and aspect. The current study focuses on morpho-syntactic interference errors. Another study by Omari (2002) examined pronunciation problems faced by Tanzanian learners when learning French, focusing on secondary school students and teachers, as well as University of Dar es Salaam students. The findings indicate that there were French sounds that posed pronunciation problems to Tanzanian learners, such as /ə/ (*front, open, rounded vowel*), /ø/ (*front, closed, rounded vowel*), /ɛ/ (*front, open, unrounded vowel*), /â/ (*back, open, unrounded, nasal vowel*), / ã/ (*back, open, nasal, rounded vowel*), /y/ (*closed, front, rounded vowel*) and /R/ (*voiced uvular trill*). The findings further show that the causes of such pronunciation errors are attributed to Swahili, English or vernacular languages. The current paper focuses on morpho-syntactic interference errors.

### 3 THE TANZANIAN LINGUISTIC SITUATION

There are three languages that come into play in the context of Tanzania: ethnic community languages, Swahili and English. The education system in Tanzania has two languages

as media of instruction: Swahili and English. There are other languages that are taught in both private and public schools, namely French and Arabic, while other languages such as German and Chinese have been introduced in some schools. In Tanzania, there are many ethnic community languages, with little agreement as to the actual number. For example, according to Rubagumya (1990) there are 120 ethnic community languages, while Maho and Sands (2003) claim there are 126. Ethnic community languages are mostly spoken in rural areas and serve as a medium of communication in a particular ethnic community. As regards Swahili, Mtavangu (2013) notes that it serves as a *lingua franca* in the context of Tanzania. Thus, many Tanzanians can speak or communicate in Swahili at different levels, and it serves as a language that brings together different ethnic community languages in terms of day-to-day communication. Apart from being a *lingua franca*, Swahili in Tanzania serves many other functions. First, it serves as the first (L1) or second (L2) language for many Tanzanians. It also functions as the national and official language. According to Rubagumya (1990), about 10% of Tanzanians have Swahili as their first language (L1). Moreover, it is used as a medium of instruction at primary level. It is also an obligatory subject at the ordinary level in secondary schools. English in Tanzania is a second official language after Swahili. As an official language, it has different functions, being the language used in the high court, language of diplomacy and international trade. It is also used as a language of instruction at secondary and university levels. Therefore, in reality English is confined to official usage and is not spoken by many Tanzanians. French, whose introduction in the Tanzanian education system dates back to 1966, according to Chipa (1983), does not have the same social privileges as Swahili or English. Unlike French, English is widely used as a medium of instruction at secondary and tertiary levels of education. This status makes it possible for English learners to get a better exposure as compared to French learners. French is mostly confined to the classroom situation and is taught in selected public secondary schools and some private schools as a compulsory subject in the first two years (Form One and Form Two). It becomes an optional subject when students enter Form Three. French is also taught in some universities such as the University of Dar es Salaam and in some private primary schools, like the International School of Tanganyika.

The teaching of French at the university level in Tanzania first started with what was known as the East African University<sup>1</sup> in 1963 (Chiwanga and Iddy, 2017). The teaching of this foreign language has recently been introduced to other higher learning institutions. It is taught in public and private higher learning institutions.

At the University of Dar es Salaam, French is taught in two bachelor's degree programmes: BA in languages and BA with education. Thus, students who are enrolled in the two programmes take French as a major course for three years. Normally, a major course is taught for 3 hours in a week. There is a total of 15 weeks of teaching and

1 Currently the University of Dar es Salaam.

evaluation in a semester (with a total of 45 hours). Students who are enrolled in the BA with education programme are also found in other higher learning institutions: UDOM<sup>2</sup>, Makumira<sup>3</sup> and DUCE<sup>4</sup>.

On the other hand, at Saint Augustine University French is taught as an obligatory language course to all students in the first semester in their first year, although it is not obligatory afterwards. In other higher learning institutions, such as Sokoine University of Agriculture<sup>5</sup> and the Open University of Tanzania, French is obligatory to all students who are enrolled in the department of tourism. It is also taught as an optional language course in other higher learning institutions, such as the Centre for Foreign Relations (CFR) and College of Business Education (CBE). Finally, it is taught as an optional language at the Muslim University of Morogoro (MUM) to students who are enrolled in the BA languages and interpretation programme.

## 4 LITERATURE REVIEW

### 4.1 Conceptualizing errors and mistakes

Corder (1967) asserts that mistakes relate to performance and errors relate to competence. He further argues that errors are systematic and may occur several times, unrecognized by the learner. Norrish (1987) distinguishes between mistakes and errors. He contends that errors are a systematic deviation from the language norms. An error occurs when a learner has not properly learnt something and consistently gets it wrong. He goes further to define mistakes as inconsistent deviations. Thus, the term *mistake* refers to a random slip of tongue. A mistake is therefore a performance fault that a learner can correct when he draws his attention to it and an error is not easily corrected since a learner cannot correct it even when he knows about it. In this case, errors imply that a learner lacks competence. Our focus in this study is on learners' morphosyntactic interference errors.

### 4.2 Morpho-syntax

Morpho-syntax<sup>6</sup> is the study of forms and rules that govern the formation of words and sentences. Generally, morphology focuses on the formation of words in a language whereas syntax refers to the formation of phrases and sentences. Thus, morpho-syntax focuses on all structures that enable a language user to make grammatical statements in

---

2 University of Dodoma

3 Situated in Arusha

4 Situated in Dar es Salaam

5 Situated in Morogoro

6 Wilmet. M. (2003). *Grammaire critique du français*. Bruxelles: Duculot.

a language. Morpho-syntax has a great role to play in the forms of words, inflections of regular and irregular forms of nouns and verbs as well as the arrangement of syntactic patterns around the noun: determiners, modifiers, adjectives and adverbs. Finally, it deals with the organization of words and word groups in a sentence.

### 4.3 Interlingual errors

Interlingual errors are generally related to language interference. This interference is due to learners' first language or any previously studied languages. Füsün (2009) contends that when learning a second or foreign language, everyone is influenced positively or negatively by another language. This influence may emanate from the learner's first language and/or previously acquired languages. Positive influence occurs when the learner's language or languages and the target languages are similar in terms of grammatical aspects. On the other hand, negative influence occurs when the learner's language(s) and the target language are different.

Richards (1980) points out that an interlingual error results from the learner's mother tongue or more precisely from the learner's negative transfer from the mother tongue to the target language. This type of error occurs when the learner fails to distinguish a specific feature in the target language, different from the source language. For example, an English speaker learning French may say "*Je vais maison*\*<sup>7</sup>" I am going home. This French sentence is erroneous since a learner should necessarily insert a preposition "à" followed by "*la*" hence the correct form "*je vais à la maison*". This learner may write or utter the erroneous statement above since he transfer the English structure into French. The term "interlingual" comes from Selinker (1972, who posits that interlingual errors can occur in several language aspects such as phonology, lexicology and morpho-syntax. This study deals with the morpho-syntactic aspect. Lado (1957) postulates that the mother tongue greatly influences foreign language learning. If learners do not know how to control language interference, the spontaneous learning process leads them to linguistic and cultural deviations. If learners are in the early stages of learning a foreign language, they unconsciously reveal the properties of the system in their mother tongue speeches: forms and meanings as well as their culture. Therefore, since learning a language is a sort of training, for some psycholinguists such as Selinker (1972) errors and habits would play a role in second or foreign language learning. When learners start learning a new language, they start to form habits and these habits may be derived from the source language (L1). Such habits may modify the formation of a new habit in a foreign language. In this case, the mother tongue may be an important source of errors.

---

7 We use the symbol \* to denote agrammatical aspects

#### 4.4 Intralingual errors

According to Öztokat (1993), intralingual errors are those which directly concern the acquisition of the target language. From a cognitive point of view, it is a question of error sources in the target language itself. If the learner is not familiar with the rules of the foreign language that he is learning, he may commit errors based on another form or rule that resembles the already acquired grammatical rules. According to Richards (1980), such errors result from a defective or partial learning of the target language. For example, a learner may say, “*he singed\**” instead of “*he sang*” due to the overgeneralization of rules about the formation of the simple past in English for regular verbs such as *finish* and *wash*. These errors occur since the learner does not know the grammatical rules that govern the target language. For example, a learner who has learnt that the simple past tense of *finish* is *finished* may be tempted to use the same rule when changing the verb *hit* into past tense, hence producing the incorrect form *\*hitted*.

According to Ellis (1995), the incomplete application of rules may emerge when learners fail to develop a certain structure in full. Consequently, false concepts occur when learners do not completely understand different structural patterns in the target language. Ellis further contends that overgeneralization errors occur when learners produce deviant structures on other structures of the target language, while ignorance of rule restrictions refers to the application of rules in inappropriate contexts. Lindsay and Norman (1972) consider the wrong generalization of rules to be among the important sources of learners’ errors in second or foreign language learning. In this case, the learner creates his own structures of the target language. Thus, the learner, after learning some rules of the target language, generalizes them to other rules that have common characteristics. Our focus in this study was on interference errors.

## 5 CONCEPTUAL FRAMEWORK

The interlanguage theory and the error analysis approach guided this study. Error analysis was proposed by the British applied linguist Pit Corder in 1967. Before error analysis emerged, contrastive analysis was the only approach to the study of errors. While contrastive analysis only focused on errors that are due to negative transfer from the learner’s first language, error analysis examines all possible sources of errors. While contrastive analysis compares the target language with the source language, error analysis compares the target language with the learner’s interlanguage. This is what is called the applied comparative study. Moreover, the possibility of analysing errors without knowing the language is presented as an advantage against analysing errors using the contrastive approach. Thus, error analysis does not only deal with errors that are due to language interference, but also errors due to difficulties that are strictly internal to the target language.

Such errors appear as a reflection of the level of competence of learners in the language learned at a given time and the illustration of some general characteristics of the process of foreign language acquisition. In other words, error analysis cannot replace contrastive analysis, but it offers additional solutions that the latter does not bring to light. The interlanguage theory and the error analysis approach are relevant to this study since they are important in addressing the research objectives. With the interlanguage theory, the researcher could have a clear understanding of the cognitive processes that a learner goes through when learning a target language (Selinker, 1972). Such processes include language transfer, transfer of training, overgeneralization, strategies of second language learning and strategies of second language communication. Understanding these processes was important, as this enabled the current researcher to uncover the reasons why learners committed the errors encountered. With regard to the error analysis approach, the researcher analysed the errors using the following steps: identification, description, explanation, evaluation and correction of errors (Corder, 1981).

## 6 METHODS

### 6.1 Study population and sample

The study's sample included 61 respondents, who all agreed to participate in this study. The following table presents the total number of French learners in the four higher learning institutions, indicating their year of study.

*Table 1. Number of respondents*

<b>Institution</b>	<b>Year of study</b>	<b>Present</b>	<b>Absent</b>	<b>Total</b>
DUCE	1	3	5	8
	2	2	4	6
	3	14	2	16
MAKUMIRA	1	2	2	4
	2	16	5	21
	3	1	1	2
UDOM	2	5	12	17
	3	8	1	9
UDSM	1	6	2	8
	2	2	5	7
	3	2	3	5
<b>Total</b>		<b>61</b>	<b>42</b>	<b>103</b>

The table above presents respondents from the selected higher learning institutions. Thus, the population included first, second and third year students. The table shows the institution, year of study, number of respondents who were present in each year of study, number of those who were not present and the total number. The total number of French learners in the selected higher learning institutions was 103, and the total number of students who willingly participated in this study was 61. Looking at the table, we notice that first year respondents at the University of Dodoma (UDOM) are missing. This is because there were no first-year students in the French stream in the 2017/2018 academic year. We therefore collected data from second and third year students only, giving the total of 61 respondents. From this number of respondents, we had a total of 122 written texts from which we made the corpus.

The study adopted a purposive sampling procedure (Creswell, 2009). Purposive sampling, alternatively known as non-probability sampling, involves the deliberate selection of units of the universe under investigate to obtain a representative sample, convenient to the researcher. In this case, the study involved first, second and third year students with a prior knowledge of French since they learned this language at both ordinary and advanced levels of secondary education. We found this type of sampling suitable for this study because we intended to select only those French language learners who had learned this language for a long time, that is, from Form One to the university level. The choice of these learners over the other ones is highly influenced by the need to examine their competence after learning French for a long time. We therefore did not want to include French learners who started learning French at university as a basic course.

## **6.2 Study approach and design**

This study used a qualitative approach and a descriptive design. Creswell (2009) contends that a qualitative approach is appropriate in the analysis of certain phenomena. In this context, the qualitative approach was needed in the analysis of the morphosyntactic errors. For example, the use of a qualitative approach in this study is justified in data collection whereby the researcher used open-ended topics from which learners wrote compositions. In addition, the researcher identified, described, explained and corrected the encountered morphosyntactic errors.

## **6.3 Data collection instruments**

To collect data, the researcher first relied on a corpus of language from learners' written texts on given subject matters (Ellis, 1995). The language corpus was derived from the learners' written productions with a focus on the encountered morphosyntactic interference errors. These written productions were produced by the 61 respondents in their



respective universities. A questionnaire was also administered to collect information on the respondents' language profiles.

## 6.4 Data analysis

The data analysis was qualitative, following the five successive steps stipulated by Corder (1981), which include identification, description, explanation and correction of errors. Identification is the first stage, which must focus on the correct recognition of errors. This stage is purely a linguistic activity, since the researcher focuses on judgments of grammar with respect to the target language rules. Description of error is essentially a comparative process. The data to be compared are the incorrect and correct forms. In this respect, the researcher compared French interlanguage to Standard French and highlighted the areas of differences. Explanation of errors is about accounting for why and how errors come about. It is at this stage that an explanation on the sources of errors was sought and given.

## 7 FINDINGS AND DISCUSSION

### 7.1 Respondents' language profiles

Responses from the questionnaire enabled the researcher to get respondents' information on their language profiles. Prior to the learning of the French language, respondents had other languages which are ethnic community languages (ECLS), Swahili and English. Ethnic community languages included Lunyambo, Haya, Sukuma, Hehe, Bena, Hangaza, Fipa, Ha, Chaga and Iraqw. Figure 1 shows that 50 respondents spoke ethnic community languages, Swahili and English (81.97%), while 11 spoke Swahili and English (18.03%).

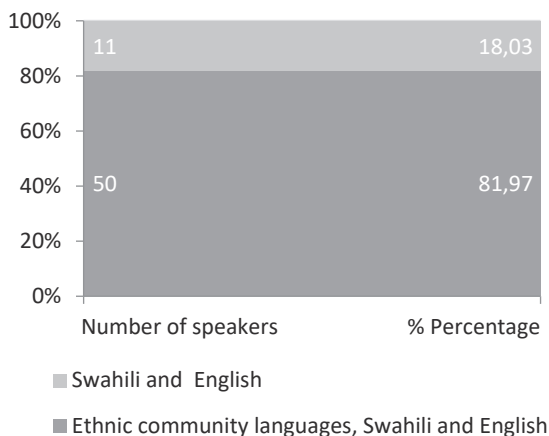


Figure 1. Respondents' language profiles

These findings indicate that most of the respondents spoke ethnic community languages, Swahili and English.

## 7.2 Major findings

Learners' written productions enabled us to make a corpus. From this (written production) corpus, different morphosyntactic errors were identified. There were 20 errors on the use of nouns with English origins (18.87%), 39 errors on the omission of prepositions (36.79%), and 47 errors on the absence of determiners (44.34%), as presented below.

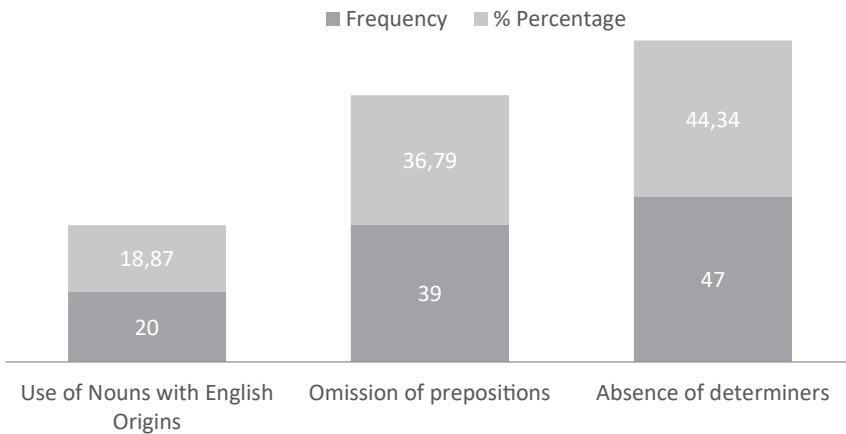


Figure 2. Morphosyntactic errors

### 7.2.1 Absence of determiners

#### Examples

- i. \**En apprenant Ø français*

**Correction:** *En apprenant le français*

By learning the French/by learning French

- ii. \**Il y a Ø bonne classe qui a øbonne condition.*

**Correction:** *Il y a une bonne classe qui a une bonne condition.*

There is a good class that has a good condition

- iii. \**Pour obtenir Ø emploi*

**Correction:** *Pour obtenir un emploi*

To get an employment

iv. \**Le français pour Ø tanzaniens*

**Correction:** *Le français pour les tanzaniens.*

The French for the Tanzanians/French for Tanzanians.

v. \**Nous avons Ø langue française*

**Correction:** *Nous avons la langue française.*

We have the language French/we have the French language

vi. \**Mais aussi, Ø démocratie créer bonne relation.*

**Correction:** *Mais aussi, la démocratie crée une bonne relation.*

But also [the] democracy creates a good relationship

vii. \**C'est Ø développement de la langue*

**Correction:** *C' est le développement de la langue*

This is the development of the language

viii. \**Il y a Ø grande population*

**Correction:** *Il y a une grande population*

There is a big population

ix. \**C'est Ø régime politique*

**Correction:** *C' est un régime politique*

This is a regime political/this is a political regime

x. \**il donne Ø unité*

**Correction:** *il donne l' unité*

It gives the unity

xi. \**Il y a Ø grand propagation des maladies.*

**Correction:** *Il y a une grande propagation des maladies.*

There is a big spread of illnesses

xii. \**Avoir Ø libre élection*

**Correction:** *Avoir une élection libre*

Having an election free/having a free election

The examples above show that some respondents omitted articles from common nouns. By examining the examples, we notice that the absence of articles is generally found in contexts where there is a direct object, a subject complement or noun phrases.

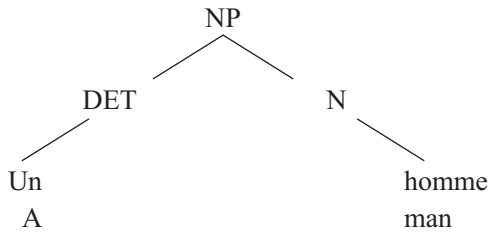
In (i), (iii), (vi) and (x), we notice that the transitive verbs are followed by nouns. In French, nouns require the attachment of articles (definite/indefinite). Indeed, the constructions in (i), (iii), (vi) and (x) are structurally correct in Swahili and in other Bantu languages spoken by our respondents. The following examples from Swahili and other Bantu languages show that nouns can stand without articles as opposed to French.

### Examples

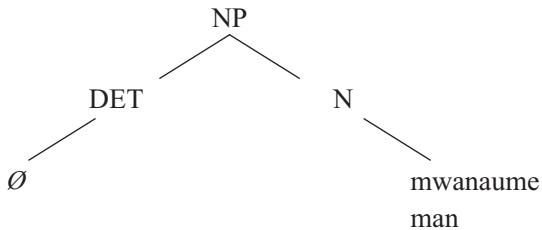
1. Ni na kula  $\emptyset^8$  ndizi [Swahili]  
 1 SG<sup>9</sup> PRES<sup>10</sup> eat banana  
 'I am eating banana.'
2. Je mange une banane [French]  
 I eat INDF<sup>11</sup> a banana  
 'I am eating a banana.'

Thus, the noun phrases<sup>12</sup> are different as presented below, using phrase structure rules (Chomsky, 1957; 1995).

- (a) [French]



- (b) [Swahili]



8 We use the symbol  $\emptyset$  to denote the absence of an element.

9 Singular

10 Present

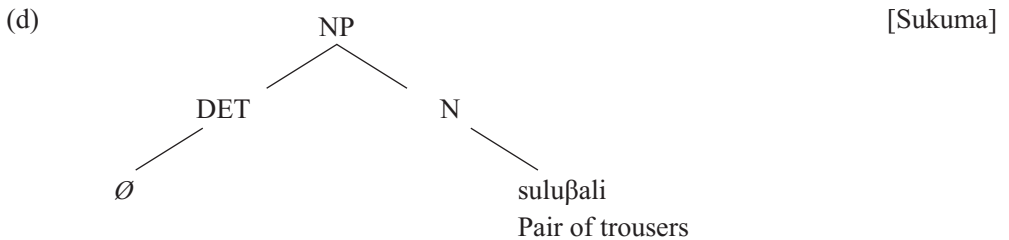
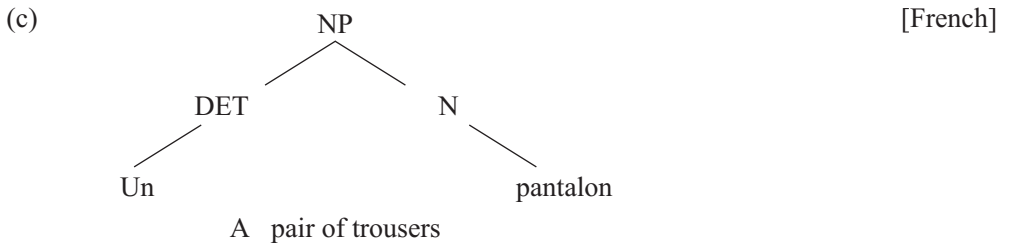
11 Indefinite

12 NP (noun phrase), DET (determiner), N (noun), 3SG (third person singular), PST (past), AUX (auxiliary), PP (Past Participle), INDF (indefinite) and 1PL (first person plural).

3. A ka gula suluβali [Sukuma]  
 3SG PST buy pair of trousers  
 ‘He/she bought a pair of trousers.’

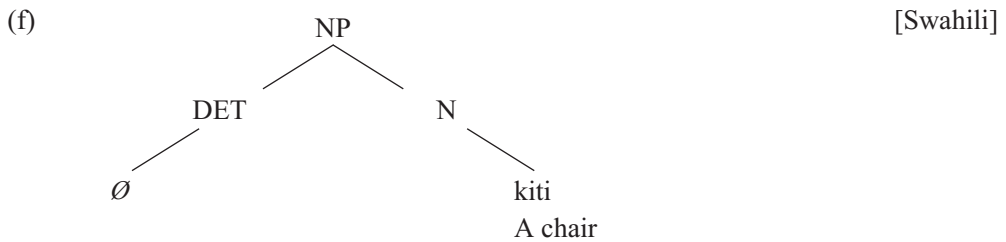
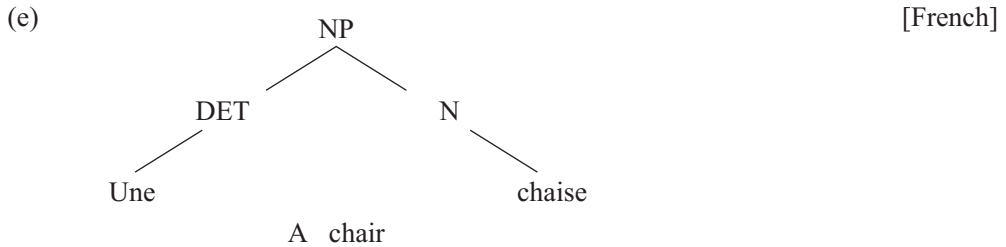
4. Il/elle a acheté un pantalon [French]  
 He/she AUX has PP bought INDF a pair of trousers  
 ‘He/she bought a pair of trousers.’

**Noun phrases:**



5. Tu li chukua kiti [Swahili]  
 1PL PST take a chair  
 ‘We took a chair.’

6. Nous avons pris une chaise [French]  
 We AUX have PP took INDF a chair  
 ‘We took a chair.’

**Noun phrases:**

Indeed, the NP formation rules above apply in (7), (9) and (11) where noun phrases in learners' languages do not require the attachment of articles.

7. Na la guze imodoka [Hangaza]  
 1SG PST buy car  
 'I bought a car.'
8. *J' ai acheté une voiture* [French]  
 I AUX have PP bought INDF a car  
 'I bought a car.'
9. Nda la guze imodoka [Ha]  
 1SG PST buy car  
 'I bought a car.'
10. *J' ai acheté une voiture* [French]  
 I AUX have PP bought INDF a car  
 'I bought a car.'
11. N guzire emotoka [Lunyambo]  
 1SG PAST buy car  
 'I bought a car.'

12. *J' ai acheté une voiture* [French]  
 I AUX have PP bought INDF a car  
 'I bought a car.'

## 7.2.2 Omission of prepositions

### Examples

- i. \**Pour arriver Ø cette mission.*

**Correction:** *Pour arriver à cette mission.*

To arrive at this mission

- ii. \**Il permet Ø une personne d'obtenir un travail*

**Correction:** *Il permet à une personne d'obtenir un travail*

It allows to a person to get a work/it allows a person to get employment

- iii. \**On ne peut pas échapper Ø l'interdépendance*

**Correction:** *On ne peut pas échapper à l'interdépendance*

One cannot escape from the interdependence

- iv. \**Cette relation a contribué Ø le développement de la Tanzanie.*

**Correction:** *Cette relation a contribué au développement de la Tanzanie*

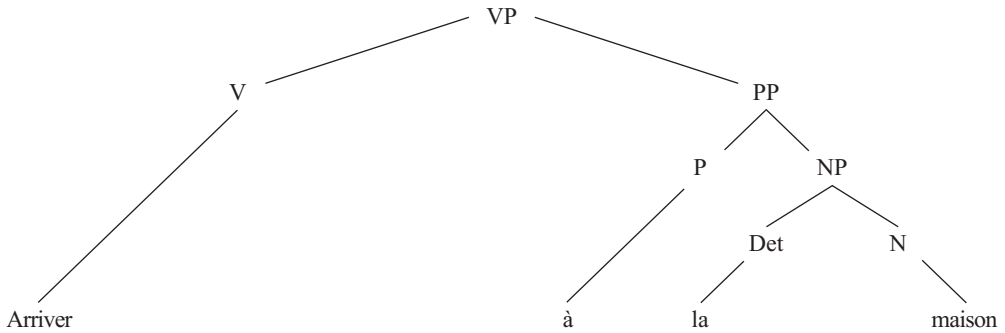
This relation has contributed to development of the Tanzania/  
 this relation has contributed to the development of Tanzania.

The examples above show errors due to the absence of à, an obligatory structural pattern for the verbs used. In French, there are verbs that should necessarily be used with this preposition as presented in the following examples. *aider à faire quelque chose* (to help to do something), *apprendre à faire quelque chose* (to learn how to do something), *arriver à faire quelque chose* (to succeed in doing something), *s'autoriser à faire quelque chose* (to allow oneself to do something), *chercher à faire quelque chose* (to attempt to do something), *commencer à faire quelque chose* (to begin to do something) and *continuer à faire quelque chose* (to continue to do something).

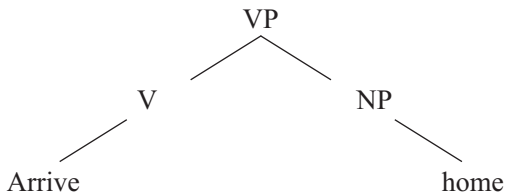
In (i), the learner fails to use the preposition à (to) which is a necessary structural pattern when using the verb *arriver* (to arrive). For example, although one may say *kufika nyumbani* (to arrive + home/at home) in Swahili, one cannot say \**arriver ø maison* in French. In French, the use of the preposition à is obligatory as shown in the following phrasal structure:

Phrase structures for *arriver à la maison* (to arrive home/kufika nyumbani).

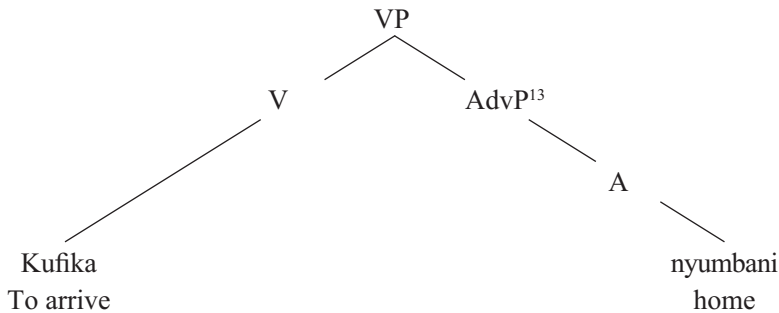
(a) [French]



(b) [English]



(c) [Swahili]



The phrasal structures above indicate that the verb *arriver* (to arrive) does not require the attachment of a preposition in English or Swahili as opposed to French.

Thus, one should necessarily say *arriver à la maison* (to arrive home/at home). In (ii), the learner does not use the preposition *à* (to). In this context, this preposition is structurally used with the verb *permettre* (to allow). In French, one cannot say *\*permettre quelqu'un* (to allow someone). Although this is acceptable in English, in Swahili and in other Bantu languages French necessitates the use of a preposition. For example, in



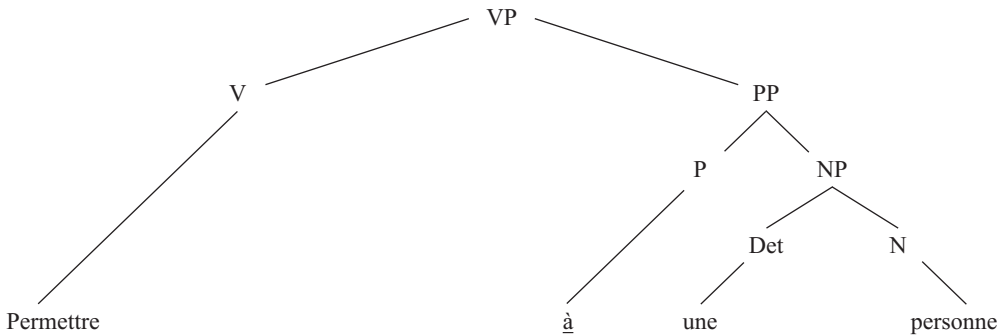
English one can say *allowing a person* and this is also applicable in Swahili and other Bantu languages, as shown in the following examples:

13. Ku m jubula Ū muntu [Haya]  
 To OBJ allow AU person  
 ‘To allow a person.’
14. Ku m ruhusu mtu [Swahili]  
 To OBJ allow a person  
 ‘To allow a person.’
15. Ku m lekula u munu [Hangaza]  
 To OBJ allow AU person  
 ‘To allow a person.’
16. Ku mu lekula u munhu [Ha]  
 To OBJ allow AU person  
 ‘To allow a person.’
17. Ku m jubura Ū muntu [Lunyambo]  
 To OBJ allow AU person  
 ‘To allow a person.’
18. Ku luhusu u muuntu[Fipa]  
 To allow AU person  
 ‘To allow a person.’
19. Hu mu leha munu [Bena]  
 To OBJ allow/let person  
 ‘To allow a person.’
20. I dhekalia mndu [Chaga-Rombo dialect]  
 To allow a person  
 ‘To allow a person.’

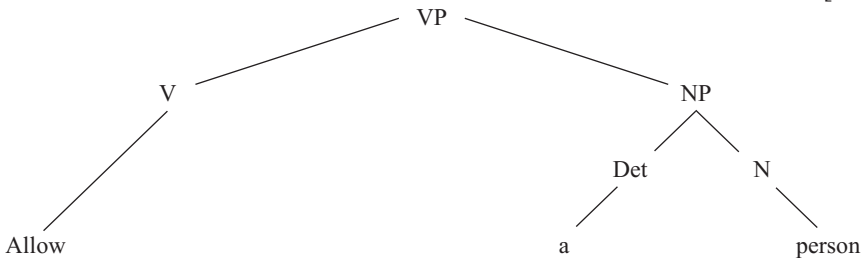
Thus, in French, one must say *permettre à une personne* (to allow + to + a + person/ to allow a person) as presented in the following phrase structure.

**Example:** Phrase structure for *permettre à une personne* (to allow + to + a person/to allow a person).

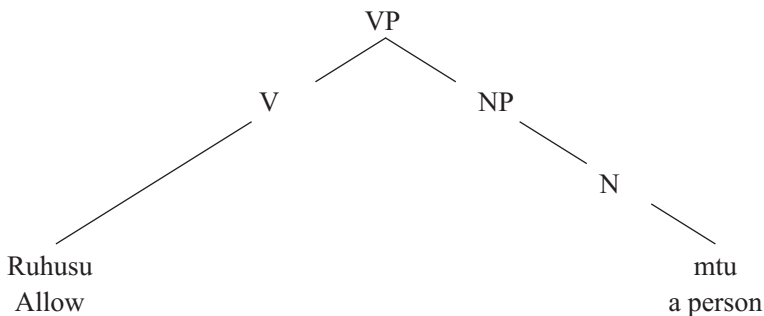
(d) [French]



(e) [English]



(f) [Swahili]



The examples of phrasal structures above show that while French requires a preposition (*à*) regarding the use of the verb *permettre* (to allow), Swahili, ethnic community languages and English do not.

In (iii), the learner fails to use *à* (to) which is an obligatory preposition when using the verb *échapper* (to escape/avoid). In French, the verb *échapper* demands the use of a preposition (*à*) when it means escaping something/somebody as opposed to the following

examples from Swahili and other Bantu languages, where the use of a preposition is not applicable. Thus, the error in (iii) can be attributed to language interference from Swahili and other Bantu languages.

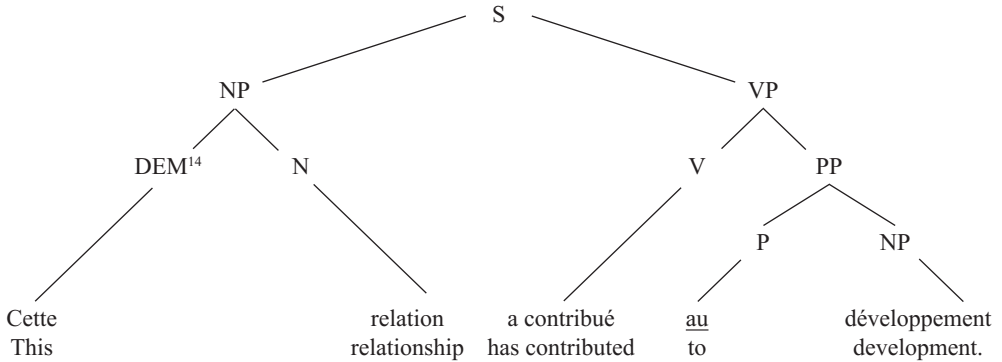
- |        |                       |            |           |
|--------|-----------------------|------------|-----------|
| 21. Ku | Kwepa                 | Ugonjwa    | [Swahili] |
| To     | avoid                 | disease    |           |
| 22. Ku | iluk                  | endwala    | [Haya]    |
| To     | avoid                 | a disease  |           |
| 23. Ku | kwepa                 | u wutamwa  | [Hehe]    |
| To     | avoid                 | AU disease |           |
|        | ‘To avoid a disease.’ |            |           |
| 24. Ku | epuka                 | amalwaale  | [Fipa]    |
| To     | avoid                 | diseases   |           |
| 25. Ku | iruka                 | ingwala    | [Ha]      |
| To     | avoid                 | a disease  |           |

Thus, the use of the preposition *à* is necessary in French. One should say *échapper à la maladie*. In (iv), the learner fails to use the preposition *au* (to) which is a necessary structural pattern in this context, following the presence of the verb *contribuer* (to contribute). In French, this verb is used with the preposition *à* (to) when it means to contribute to something. This is opposed to Swahili, where one can say *uhusiano huu umechangia ø maendeleo* (\*this+project+has+contributed+development) without using a preposition with the verb *kuchangia* (to contribute), as presented below:

**Sentence structures for *cette relation a contribué au développement* (*uhusiano huu umechangia ø maendeleo*).**

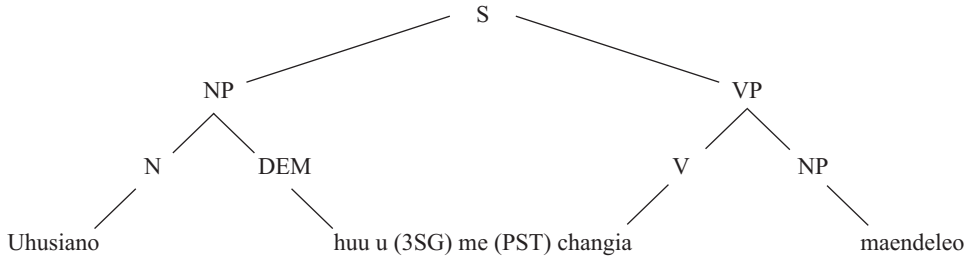
(a)

[French]



(b)

[Swahili]



Thus, unlike Swahili, French requires the use of a preposition with the verb *contribuer* (to contribute).

### 7.2.3 Use of nouns with English origins

i. *Un \*translateur*

**Correction:** *Un traducteur*

A translator

ii. *Ces \*advantages*

**Correction:** *Ces avantages*

These advantages

iii. *La \*comparison*

**Correction:** *La comparaison*  
The comparison

iv. *Pour avoir la \*capabilite*

**Correction:** *Pour avoir la capacité*  
To have the capacity

v. *A l'\*east Afrique*

**Correction:** *En Afrique de l' est*  
In Africa of the east/in East Africa

vi. *Les \*crops*

**Correction:** *Les récoltes*  
The crops

vii. *L'\*environnement*

**Correction:** *L' environnement*  
The environment

viii. *En politique \*issues*

**Correction:** *Dans les enjeux politiques*  
In the issues political/in political issues

ix. *L'\*employment*

**Correction:** *L' emploi*  
The employment

x. *Les \*citizens*

**Correction:** *Les citoyens*  
The citizens

The findings above indicate that there were nouns with English origins or sources. In (i), the learner uses a wrong noun form that is not in the French lexicon. The noun *\*translateur* may have been derived from the English verb translate which is *traduire* in French. Thus, a person who translates is *traducteur* and not *\*translateur*. In (ii), the learner uses an English word advantage instead of using the French word *avantage* (advantage). In (iii), the learner uses an English noun form comparison instead of using the French noun *comparaison* (comparison). In (iv), the learner uses a wrong noun form

(*capabilite*) instead of using *capacit * (capacity). The learner, in this context, may have transferred the English noun capability into French. In (v), the learner uses an English noun form (east) instead of using a French noun form *est* (east). In (vi), the learner uses an English noun form (crops). In (vii), the learner uses an English noun (environment) instead of *environnement* (environment). In (viii), the learner uses an English noun form (issues). In (ix), the learner uses an English noun form (employment) instead of using the French noun *emploi* (employment). Finally, in (x), the learner uses an English noun form (citizens).

## 8 RECOMMENDATIONS

In order for learners to master the use of definite and indefinite articles in French, teachers should provide a guided reading of different French texts through which learners will be able to understand how articles are used in the language while capturing the relevant themes in texts. Furthermore, errors on the absence of definite and indefinite articles should be corrected and learners should be taught about the importance of determiners in French. Finally, there should be various activities geared towards the learning of articles in French. The use of prepositions in French was found to be a problem for learners. Indeed, this can be attributed to differences that exist between Swahili, ethnic community languages and French. In order to enable French language learners to master the use of prepositions, teachers should encourage learners to read a variety of texts in French, as this can make them understand and internalize the different prepositions. By reading various French texts, learners may be able to understand how French prepositions are used contextually. It is worth noting that French prepositions are greatly linked with the context of use, and so prepositions with the same meaning may be used in different contexts. Therefore, failure to understand the context in which a certain preposition is used may lead to errors. We thus recommend that French instructors should give regular exercises on the use of prepositions in French and correct learners accordingly. Learners should also be encouraged to use different prepositions in different contexts. Regarding the mastery of noun forms in French, we recommend that French instructors should explain the different morphological patterns of nouns in French. For example, there should be a clarification on aspects of derivation and inflection, free and bound noun forms. Moreover, errors on noun forms should be corrected and different exercises on word formation given to learners.

We also recommend that learners should read a variety of texts with different themes so that they can learn the recurring vocabulary. Instructors may also use other learning activities such as the association of words, parts of speech, affixes and suffixes. Through regular exercises on word formation, learners may be able to familiarize themselves with French nouns, hence internalizing their forms.

## 9 CONCLUSION

This paper attempted an analysis of French morpho-syntactic interference errors committed by learners in four Tanzanian universities. It entailed an analysis of the morphosyntactic errors that learners encounter when writing in French as a foreign language. The study had three specific objectives, namely identifying learners' morpho-syntactic errors in written texts, explaining the reasons for the occurrence of the morpho-syntactic errors in learners' written texts, and recommending an appropriate corrective treatment to the encountered morpho-syntactic errors. The study's findings show that errors included the use of nouns with English origins, omission of prepositions and absence of determiners. Although the findings focused on morphosyntactic errors, they are to some extent related to previous studies in terms of interference errors (Nelius, 2012; Omari, 2002). Like previous studies, this paper showed that learners in the context of Tanzania have interference errors when learning French. These errors are attributed to Swahili, ethnic community languages (ECLS) and English.

## BIBLIOGRAPHY

- AHUKANNA, Joshua/Nancy LUND/Ronald GENTILE (1981) Inter-and intra lingual interference effects in learning a third language. *Modern Language Journal* 65, 281–287.
- ARCHIBALD, John/Gary LIBBEN (1995) *Research Perspectives on Second Language Acquisition*. Toronto (Mississauga): Copp Clark Ltd.
- BARTELT, Guillermo (1989) The interaction of multilingual constraints. H. W. Dechert and M. Raupach (eds.), *Interlingual processes*. Tübingen: Günter Narr Verlag, 151–177.
- BLANCHE-Benveniste. C (1990) *Le français parlé: études grammaticales*. Paris: Editions du CNRS.
- CHIPA. N (1983) *Language teacher competence & secondary school students' achievement in French language skills in Tanzania*. Unpublished M.A dissertation, University of Dar es Salaam.
- CHIWANGA, Fredrick/Ezekiel IDDY/Salum (2017) Is the learner-centred approach indeed adopted in the teaching-learning of French in O-level state secondary schools in Dar es Salaam, Tanzania? *Education Research Journal* Vol. 7(6): 123 – 133.
- CHOMSKY, Noam (1957) *Syntactic Structures*. The Hague/Paris: Mouton.
- CHOMSKY, Noam (1995) *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- CORDER, Stephen Pit (1967) The significance of learners' errors. J. C. Richards (ed.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.

- CORDER, Stephen Pit (1981) *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CRESWELL, John W. (2009) *Research Design*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc
- DEMIRTAS, Lokman (2009) De la Faute à l'Erreur : Une Pédagogie Alternative pour améliorer la Production Écrite en FLE. *Synergies Turquie 2*, 125-138.
- ELLIS, Rod (1995) *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- FÜSUN, Şaraç (2009) Interférences lexicales entre deux langues étrangères. Anglais et français. *Synergies Turquie 2*, 179–184.
- GASS, S./L. SELINKER (2001) *Second language acquisition: an introductory course*. Mahwah, NJ: LEA.
- HAMMARBERG, B (2001) Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition in Cenoz, J., Hufeisen, B. and Jessner, U. (Eds.). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HAWANGA, Joel (1983) *Etude de l'expression de l'aspect dans des productions écrites d'apprenants Tanzaniens*. Thèse de doctorat, Bésançon.
- HUOT, Hélène (2001) *La morphologie. Forme et sens des mots du français*. Sous la direction de Michèle Perret. Paris: Armand Colin.
- LADO, Robert (1957) *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press: Ann Arbor.
- LINDSAY, Peter. H./Donald A. NORMAN (1972) *Human Information Processing: An Introduction to Psychology*. New York: Academic Press.
- MAHO, Jouni F./Bonny SANDS (2003) *The languages of Tanzania: a bibliography*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- MEISEL, Jürgen (1983) Transfer as a Second Language Strategy. *Language and Communication 3*, 11–46.
- MTAVANGU, Norbert (2013) *La contribution des Français à l'étude du Swahili: le cas de Charles Sacleux (1856-1943)*. Unpublished PhD Thesis. Paris: INALCO-PARIS – LANGUES.
- NECKEMIAH, Nelius (2012) *L'amélioration de la compétence phonologique des enseignants de français du secondaire en Tanzanie*. Unpublished Master Thesis. Grenoble: Université Stendhal, Grenoble 3.
- NORRISH, John (1987) *Language Learners and their Errors*. London: Macmillan.
- OMARI, Shan (2002) *Pronunciation Problems that Tanzanians learners encounter in learning French*. Unpublished Master Thesis. Dar es Salaam: University of Dar es Salaam.
- ÖZTOKAT, Nedret (1993) Analyse des erreurs/analyse contrastive. Grammaire et Didactique des langues, Eskişehir, *Anadolu Üniversitesi yayın 590*, 66–76.
- PERDUE, Clive (1980) L'analyse des erreurs : un bilan pratique. *Langages 57*, 87–94.



- REY, A (2005) L'erreur dans l'acquisition de l'orthographe. *Rééducation orthophonique* 222, 101-119.
- RICHARDS, J. C (1980) *Error Analysis : Perspective on Second Language Acquisition*. London : Longman, n° 25 (3), 204-219.
- RIEGEL, Martin/Jean-Christophe PELLAT/René RIOUL (2006) *Grammaire méthodique du Français*. Paris: Quadriage/PUF.
- RINGBOM, Haykan (1987) *The role of first language in foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- RUBAGUMYA, C. M. (1990) *Language in education in Africa: a Tanzanian perspective*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- SELINKER, Larry (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-241.
- SINGH, Rita/Susanne CARROLL (1979) LI, L2 and L3. *Indian Journal of applied Linguistics* 5, 51-63.
- WILMET, Marc (2003) *Grammaire critique du français*. Bruxelles: Duculot.

## POVZETEK

### **NEGATIVNI JEZIKOVNI TRANSFER: ANALIZA NAPAK, KI SO POSLEDICA OBLIKOSKLADENJSKIH INTERFERENC, PRI UČENCIIH FRANCOŠČINE NA TANZANIJSKIH VISOKOŠOLSKIH USTANOVAH**

V prispevku predstavljamo rezultate raziskave, katere namen je bil analizirati napake, ki so posledica oblikoskladenjskih interferenc. V raziskavo smo vključili učence francoščine kot tujega jezika na štirih tanzanijskih univerzah: Univerzi v Dar es Salaamu (UDSM), Univerzi v Dodomi (UDOM), Visoki šoli za izobraževanje v Dar es Salaamu (DUCE) in Univerzi Makumira. Cilj pričujočega prispevka je (i) identificirati napake, ki so posledica oblikoskladenjskih interferenc, (ii) pojasniti vzroke za te napake in (iii) predlagati načine, kako jih odpraviti. V raziskavo smo vključili 61 respondentov, katerih pisni sestavki v francoščini so bili podlaga za nastanek korpusa. Raziskovalno delo smo zasnovali na metodi analize napak in teoriji vmesnega jezika. Kvalitativna analiza rezultatov je pokazala, da med pogoste napake učencev francoščine kot tujega jezika na tanzanijskih visokošolskih ustanovah sodijo raba samostalnikov angleškega izvora (18,87 %), izpuščanje predlogov (36,79 %) in izpuščanje določevalnikov (44,34 %). Te napake so posledica vpliva jezikov, ki so jih učenci usvojili že v preteklosti: svahilija, jezikov etničnih skupnosti in angleščine. V prispevku predlagamo različne načine za odpravo omenjenih napak. Za utrjevanje rabe francoskega določnega in nedoločnega člena predlagamo metodo vodenege branja francoskih besedil, ki bi učencem pomagala pri razumevanju rabe členov. K učenju pravilne rabe predlogov lahko pripomore vzpodbujanje k branju različnih francoskih besedil, s pomočjo katerih učenci lažje razumejo in ponotranjijo rabo francoskih predlogov. Za utrjevanje rabe francoskih samostalnikov

predlagamo, da učitelji za učence redno pripravljajo vaje iz francoskega besedotvorja, ki bodo učencem pomagale pri spoznavanju francoskih samostalnikov in njihovih oblik. Pri tem je pomembno, da učenci samostalnike spoznavajo s pomočjo sobesedila.

**Ključne besede:** analiza napak, vmesni jezik, interferenca, negativni transfer, ciljni jezik

## ABSTRACT

### **WHEN LANGUAGE TRANSFER IS NEGATIVE: ANALYSIS OF MORPHO-SYNTACTIC INTERFERENCE ERRORS BY LEARNERS OF FRENCH IN TANZANIAN HIGHER LEARNING INSTITUTIONS**

This paper analyses morpho-syntactic interference errors committed by learners of French as a foreign language in four Tanzanian universities: UDSM<sup>15</sup>, UDOM<sup>16</sup>, DUCE<sup>17</sup> and Makumira. The paper has three specific objectives: (i) to identify morpho-syntactic interference errors, (ii) to account for their sources and (iii) to recommend a corrective treatment. The study included a total of 61 respondents. The data was collected through learners' written texts in French from which a corpus was developed. The study was guided by the interlanguage theory and the error analysis approach. Data analysis was qualitative. The findings reveal that errors included the use of nouns with English origins (18.87%), omission of prepositions (36.79%) and absence of determiners (44.34%). The findings further show that these errors are due to previously acquired or learned languages: Swahili, ethnic community languages and English. Different recommendations are given following the findings. As regards the use of definite and indefinite articles in French, teachers should provide a guided reading of different French texts through which learners will be able to understand how articles are used. To master the use of prepositions, teachers should encourage learners to read a variety of texts in French as this can make them understand and internalize the different prepositions. Moreover, through regular exercises on word formation in French, learners may be able to familiarize themselves with French nouns, hence internalizing their forms. Finally, the learning of French nouns should be done in context.

**Keywords:** error analysis, interlanguage, interference, negative transfer, target language

---

15 University of Dar es Salaam

16 University of Dodoma

17 Dar es Salaam University College of Education

**Eldar Veremchuk**

Zaporizhzhia National University

Ukraine

eldar.veremchuk@gmail.com

UDK 811.111'373

DOI: 10.4312/vestnik.13.191-206



## PROFILING OF THE ETHICAL CONCEPTS GOOD / EVIL AND JUSTICE FROM THE ETYMOLOGICAL PERSPECTIVE

### 1 INTRODUCTION

The main goal of contemporary cognitive science is to explain how the human mind classifies and categorizes objective reality and operates with the portions of information it receives. Cognitive linguistics in its turn aims at casting light upon the issues such as why a particular portion of information is objectified by a particular language sign, as explored in Metaphor Theory (Lakoff 1993; Lakoff & Johnson 2003; Chomsky 1997), along with the related principles of categorization (Rosh 1978; Evans 2006); how the meanings of the words are interrelated with each other (Fillmore 1982); and in what way language utterances depict our knowledge of the world (Langacker 1987). It should be noted though that these questions are mutually connected and the borders among them are arbitrary rather than objective, hence the abovementioned references are not limited to just one of them but are rather focused on some of them more specifically.

In this paper we will attempt to discuss some ideas which are related to the first two issues, employing cognitive methodology together with etymological analysis. Therefore, the **aim** of the paper is to reveal the peculiarities of profiling of the concepts GOOD / EVIL and JUSTICE by means of elucidating their source domains from the etymological perspective. This will fulfil the following **objectives**: 1) to outline the inner form and imagery of the etymons of the analysed ethical concepts; 2) to determine the etymological source domains for the target ethical concepts; 3) to create matrix and edifice models of conceptual profiles of the target concepts.

Contextual actualization quantitative analysis of ethical concepts such as GOOD, EVIL, CONSCIENCE, JUSTICE, HONOUR, DIGNITY, HAPPINESS based on the search engines of the British National Corpus proved that the concepts GOOD, EVIL and JUSTICE appeared to be most frequently actualized, and therefore they became the **object** of research in this paper, while the **subject** was their etymological source domains.

We argue that ethical categories appeared as a result of generalizations when, for example, a recurring good deed was conceived as something good in general, or an obligation in a particular situation was generalized to an all-embracing duty. In this way there

appeared a number of generalized mental images that bear very salient evaluative components and are used as mental templates in classification of the new phenomena and objects. These mental templates serve as reference frames for cognition of the new objects, as it is a matter of the fact that everything can be understood only in relation to something else.

We claim that the appearance of an abstract concept happened as a result of cognitive reinterpretation of the concrete one, therefore the **hypothesis** of the paper is that ethical concepts are based on the cognitive reinterpretation of the concrete things or phenomena. Therefore, the paper's general objective is to define the ethical concepts' source domains. The results thus obtained, in a certain sense, will contribute to the unravelling of the human cognitive mechanisms.

## 2 THEORETICAL PRELUDE

### 2.1 General remarks

At a certain point of history, humans developed abstract ideas that characterize the interpersonal relations and states of affairs in objective reality. In other words, in the picture of the world there appeared such concepts as GOOD, EVIL, JUSTICE, DUTY, etc., which gained communicative relevance, that is the necessity to be lexicalized, even though the corresponding words had not previously existed in the language.

The ethical concepts which required nominative means were already partly formed in the consciousness of the speaker on an empirical basis, and what needed to be done was to find a lingual "wrapping" or "container" for the corresponding meaning. Such nominative means are taken not randomly. Often, driven by the inherent principle of 'language economy', the speaker chooses an already existing nominative unit, the meaning of which is most closely connected to the meaning of the target concept on the basis of associations. The principles of ontological mappings on the synchronic level are described in the Conceptual Metaphor Theory (Lakoff & Johnson 2003). But we argue that cross-domain mappings also underlie processes of conceptualization diachronically, and such complex abstract ideas as ethical concepts are based on the daily experience and knowledge of concrete things, and therefore basic life experience serves as a source domain for ontological mappings. In order to prove this, it is necessary to determine and analyse the source domains for the target abstract ethical concepts. From a diachronic perspective the source domains are the etymons of the target domain lexicalizers. Therefore, analysis of the inner form of the etymons can cast light upon the principles of classification and categorization of the objective reality and conceptualization of abstract notions and ideas.

The etymology of a word comprises a certain perceptive and cognitive image (Golovenko 2021) that can be further interpreted and yield the semantic development of the language sign. The inner form of the word is defined as the "prime cause" and

is compared with Buddhist dharma (the basic substance, which constitutes the world), the Upanishads' brahman (Absolute Beginning), and the Taoist Tao, which is the cause of all interactions in the Universe and at the same time "the Way" along which people communicate with each other (Golianich 2007). A. Potebnia viewed the issue of the inner form from a psychological perspective, and posited that the inner form is the centre of the image that appears in mind when a person hears the word, and appeal to this psychological construct (image) enables understanding; inner form is the unity of image of the concept with its representation in the mind (Potebnia 1993). Sphet, interpreting the ideas of V. Humboldt, argues that the image that is coined in the inner form is an indispensable psychological construct that enables understanding (Sphet 2006). Therefore, the inner form of the language sign etymon acts as a source domain for ontological metaphorical cross-domain mapping, and identifies the particular image that underlies understanding of the target concept.

In this paper we will make an attempt to trace the linguo-cognitive mechanisms of lexicalization of the target ethical concepts through the analysis of the source etymological domains, and make an attempt to answer the following question: why are particular lexical units (with the particular etymological images) used to denote particular ethical concepts? Or, in other words, why are particular ethical concepts lexicalized by words with a particular etymological image? But before that we need to clarify the terminology used in the paper.

## 2.2 Terminology

According to the classical cognitive approach (Rosh 1978; Evans 2006), a domain can be represented as a conceptual network (see Scragg 1976) or frame (see Fillmore 1982: 111). A frame is a network of terminals and slots, which actualize certain cognitive traits, for instance, the domain RESTAURANT will contain the terminals "food", "service", "visitors", etc. Each domain comprises smaller units – slots. For the terminal "food" they are names of cuisines, like English, Ukrainian, etc, while for the terminal "service" – entertainment, etiquette etc. Each slot is represented by the lexical units which lexicalize certain cognitive traits of the concept. Taken collectively, conceptual traits make up the cognitive content of the concept. R. Langacker (2000), though, used the term 'domain' to explain the principles of creating language utterances. For instance, in the sentence *The lamp is above the desk* 'lamp' has primary focal prominence (trajector), as it is the subject of the sentence, while desk – the object – is the landmark (domain), which serves as the reference frame. But in the sentence *The desk is below the lamp* the landmark and trajector change places. Being inspired by this approach, we suggest that Langacker's ideas can be further elaborated and expanded to the onomasiological sphere. In other words, the principle of *trajector / landmark alignment* can be useful for the description

and explanation of the paths of semantic evolution and peculiarities of ‘wrapping’ the concepts in the lingual form, which is often based on metaphorization. In this way the methodology suggested in this paper can complement the classical Metaphor Theory, described in terms of ontological mappings between the source and target domains.

The essence of trajector / landmark alignment in the onomasiological sense consists in the fact that the cognitive traits of the source domain have associative bridges with the cognitive traits of the target domain in the consciousness of the speaker. We suggest calling those traits that make the basis of metaphorical reinterpretation (traits of the source domain) *landmark traits*. In other words, *landmark* is the feature of the source domain (concept-emitter), which is associatively close to the feature of the target concept. Landmark traits are objectified by the verbalizers, which have corresponding *landmark semes*. The target concept is represented as a profile, which has its own cognitive traits – *trajector traits*. Under the term *trajector* we understand the target concept feature, which has primary focal prominence in onomasiological process of lexicalizer coinage. The trajector is thus the most salient cognitive feature of the communicatively relevant concept, seeking lexicalization. Since any newly appeared language sign should be motivated, the trajector trait has to be depicted in the semantics of the target concept verbalizer.

The process of metaphorical reinterpretation and transformation of landmarks into trajectors is called *landmark-trajector alignment*, which sometimes consists of a number of steps that constitute the *derivational* or *compositional path*. This approach is in line with the classical Conceptual Metaphor Theory (Lakoff & Johnson 2003), which explains the way we cognize the world by means of cross-domain mappings, like “argument is war” or “life is a journey”, etc, which normally involve concepts and ideas that coexist on the synchronic sociolinguistic level. The approach, suggested in this paper, is designed to elaborate on the tenets of Conceptual Metaphor Theory and cast light upon the ontological correspondences that underlay the appearance of abstract ethical concepts in diachronic perspective.

Landmark-trajector alignment makes the essence of *profiling* – shaping the target concept and boxing it into the language form. In Langacker’s (2000) original sense, the profile is a part of the conceptual base, which constitutes the meaning of the language sign. The base itself has two scopes: immediate (part of information of the domain, lexicalized by the sign) and maximum (all the information represented in the domain). For instance, for the profile of the lexeme *elbow* (a joint between arm and hand) the immediate scope is represented by the upper limb, while the maximum scope of conceptual base is the human body.

We argue, though, that these notions can be extrapolated to the onomasiological sphere. Under the term *immediate scope* of the conceptual base we understand the etymological source domains with the landmark traits, which form the base for the profiling. However, the maximum scope includes the basic domains which are necessary for understanding the concepts from the immediate scope.

It's worth mentioning that ethical concepts have a binary nature, as they are actualized only being a part of a binary opposition. We suggest calling the cognitive trait of the antagonistic member of a binary opposition a *benchmark*, which acts as a domain with the opposite cognitive differential features. For instance, in order to understand the concept LIGHT, one must be aware of the concept DARK, which is absence of light, the concept CLEAN has its meaning only in the context of the domain DIRTY, etc. Therefore, the maximum scope of the conceptual base also includes benchmark reference field, which comprises domains, semantically and conceptually opposite to the domains from the immediate scope. Having outlined the terminological apparatus, we proceed to the methodology employed in the paper.

### 3 METHODOLOGY

The methodology of concept research in cognitive linguistics is aimed either at modelling its macrostructure (defining the cognitive traits that constitute sense, image and interpretational field of a concept) or building up matrix and frame models. A matrix model supposes unravelling all the conceptual background (domains) that serve as a reference frame for the concept. The connections in a matrix model between the domains are partitive, and thus a more general domain includes a more specific one and so on. A frame model reveals the connections between the concept and domains, which objectify its meaning. In this type of modelling the connections are called propositions (Zhabotynska 2009). The methodology used in this paper is aimed at establishing the connections between the cognitive features of the analysed ethical concepts (trajectors) with the cognitive features of their source etymological domains (landmarks) through the study of etymological meanings and images, which underlie target concepts' etymons.

The steps of the analysis are the following:

1. Determination of the main (nuclear) verbalizers of the concept (method of lexicographic analysis).
2. Analysis of the etymology of the verbalizer (method of etymological analysis) resulting in defining the basic representational field (domain / domains).
3. Establishment of the derivational path (method of cognitive analysis, method of trajector / landmark alignment).
4. Creation of the matrix model of the etymological profile of the concept.
5. Building up the edifice model of the analysed concepts.

It should be noted that for distinguishing purposes the names of the concepts are CAPITALIZED, lexico-semantic variant (LSVs) are given in "*italics with double quotation marks*" and cognitive features are given in 'single quotation marks'.



## 4 RESULTS

### 4.1 Profiling of the concept GOOD

The concept GOOD is verbalized by the lexeme of the same name *good*, which originated from Old English *gōd*, meaning “*entire, complete*”; “*desirable*”. Its Proto-Indo-European (PIE) etymon means “*to unite, to be associated*”; “*suitable*” (Etymology Dictionary). In Old English (OE), for example, it was used in the sense like: *Sio biþ god to dolhsealfe* (cit.ex Oxford English Dictionary) – [Water parsley is suitable for wound-salve poultice.] (Our translation is provided in []). Generally, the semantic evolution of the etymon can be represented by the chain: “*entire, belonging together, united*” – “*suitable*” – “*desirable*”. The conceptual base, which underlies the current understanding has domains ENTIRE, SUITABLE, DESIRABLE, out of which ENTIRE is diachronically primary.

The profiling of the concept GOOD, in its ethical sense ‘morally right’, can be explained through the process of trajector / landmark alignment in the following way. The target profile feature ‘morally right’ was understood against the conceptual base represented by the domain ENTIRE. The trajector (the key cognitive trait of the concept GOOD) is ‘being able to do positive things’. Diachronically it was understood against the reference frame ENTIRE with the landmark ‘whole, belonging together’, which is the most salient cognitive feature of this domain. Such a derivational path can be interpreted in the way that something positive and good in an abstract sense was understood in terms of something united and unsplit on the material level, for instance an unbroken or intact pot or a hand tool was perceived as a good one and as a result suitable for the use.

One should state that the conceptual base of the concept GOOD includes other domains along with the domain ENTIRE, and these are SUITABLE and DESIRABLE. The domain SUITABLE has the most salient cognitive feature of ‘being suitable’, which is the landmark (2) for the trajector ‘doing positive things’ of the profiled concept GOOD. It means that ability to do positive things was understood as a proper (suitable) feature or behaviour. Since people are intrinsically oriented towards doing good to themselves (the instinct of self-preservation), everything which is proper or suitable becomes an object of desire. This explains why the trajector ‘doing positive things’ aligns with landmark (3) ‘being desirable’.

To summarize we posit that the path of conceptual derivation was complex. The trajector ‘doing positive things’ was understood against the three cognitive landmarks of the three domains, which are: landmark (1) – ‘being united’ (domain ENTIRE), landmark (2) – ‘being suitable’ (domain SUITABLE), landmark (3) ‘being desirable’ (domain DESIRABLE). Since the ethical sense of the concept was profiled against more than one landmark, we argue that in this case a process of conceptual assembly happened. The three abovementioned domains constitute the immediate scope of the conceptual base for the profiling of the ethical concept GOOD.



## 4.2 Profiling of the concept EVIL

The ethical concept EVIL, which is defined as “*something that is very bad or harmful*” (Longman Dictionary) is verbalized by the lexeme *evil* and its synonym *bad*. The lexeme *evil* originated from Old English *yfele* “*anything that causes injury, morally or physically*” (Etymology Dictionary). For instance, OE: *Ahab yfele wearð beswicen* [...was misled to his destruction] (Bosworth, 2014). Therefore, the profiling of the target ethical concept EVIL was carried out within the conceptual base, which includes domain INJURY. Injury is understood as a wound or damage and therefore regarded as something that splits the wholeness. Thus, the trajector ‘being wicked’ of the profiled concept EVIL is understood against the domain INJURY with the landmark ‘something split or not united’.

This conclusion proves that the abstract idea of EVIL was conceptualized on the basis of concrete things. The conceptual base for its profiling is physical destruction or breaking (source domain INJURY). This means that the abstract idea of evil is anchored to concrete dissipation, destruction, dissemination or decay. Such a conclusion can be explained in the way that the most typical physical instances for evil are the decay of dead bodies or destruction of houses or other objects. The death of loved ones, the lack of a place to live or physical damage to valuable things are the worst examples of what could happen on a material level. As a result the metaphorical reinterpretation of physical damage or breakage, which are obviously considered bad, was generalized to abstract evil. Such a process of generalization can be called schematization of the prototypical situation from the material world, which triggered the appearance of the abstract concept.

The other synonymic verbalizer of the analysed concept is the word *bad*. This lexeme in diachrony had the following stages of semantic development: *bad* – “*inadequate, unsatisfactory, worthless, wicked*” originated from *bæddel* and its diminutive *bædling* “*effeminate man, hermaphrodite, pederast*”, for example in OE *Wápen-wifestre vel scritta vel bæddel* [hermaphrodite or harlot or adulteress] (Bosworth, 2014). The etymon is related to *bædan* “to defile” (Etymology Dictionary). For example, in OE: *Máru cwén bædde byras geonge* [the illustrious queen solicited her young sons] (Bosworth, 2014). Profiling of the meaning of the lexeme *bad* “*morally wrong or evil*” is also explained in terms of the cognitive operation of landmark / trajector alignment. The trajector of the profile is ‘being wicked’ (which is the same as for the verbalizer *evil* since they both objectify the same concept). In this situation though, the trajector is aligned with the two landmarks: landmark (1) ‘being effeminate’, which is based on the inner form of its direct etymon – *bædling*, and landmark (2) ‘being defiled’, which is based on the inner form of word *bædan*. We assume that ‘being effeminate’ was considered the worst trait for a man from a historic perspective, since such a man could not carry out the main biological and social functions that were expected of him – the continuation of his lineage and protection of his kin (as *effeminate* presumes “*being weak*”). In the process of conceptual mapping,

based on schematization, the feature ‘being effeminate’ was generalized to ‘anything inappropriate and wicked’ in general.

Landmark (2) ‘being defiled’ comes from the meaning of the etymon *bædan* – “*to defile*”, which means “*to make something less pure and good*”, that is to spoil something. Thus, the concept EVIL was understood in terms of something that is physically unclean or spoiled. Therefore, the cognitive features ‘physical uncleanness’ and ‘being spoiled’ along with ‘being effeminate’ underlie the etymological imagery of the concept EVIL.

It should be noted that the concept EVIL was primarily profiled in the result of reinterpretation of the landmark ‘split or broken’, since ‘being spoiled’ can be prototypically understood as being broken. This is confirmed by the etymology of the word *spoil* – “*to split, to break off*” and by the central life experience: a broken cup, mechanism, weapon has always been considered “bad and inappropriate”. The verb *to defile* is also used in relation to an inappropriate sexual act with a virgin, which might as well be understood as ‘splitting’ the woman’s chastity, therefore the underlying landmark feature proves to be ‘split’

### 4.3 Profiling of the concept JUSTICE

The concept JUSTICE is verbalized by the lexeme of the same name *justice*, which has three LSVs: 1) “*the system by which people are judged in courts of law and criminals are punished*”; 2) “*fairness in the way people are treated*”; 3) “*the quality of being right and deserving fair treatment*”. LSVs (2) and (3) objectify the analysed ethical concept JUSTICE. The semantics of this lexeme verbalizes such cognitive features of the concept as ‘being fair’ and ‘doing the right thing in relation to other people’, which serve as trajectors in the process of JUSTICE profiling. In order to determine the primary conceptual base of JUSTICE, it is necessary to unravel the inner form of its verbalizers through the analysis of their etymology. As lexicographic sources prove, the two main verbalizers are *justice* and *fairness*.

According to the etymological data the lexeme *justice* derives from Latin *iustus* “*upright, righteous, equitable; in accordance with law, lawful; true, proper; perfect, complete*” (Etymology Dictionary). Consider some of the examples taken from the Glosbe Dictionary: *iustus societatis et Civitatis ordo fundamentale munus est rei politicae* [The fair order of society and state is the main objective of politics] or *In Evangelio apparet tamquam vir iustus, operosus, fortis* [In the New Testament he looks as a truthful, diligent and solid man]; *Venit, iustus metus* [He is walking, that’s perfect]; *Rex iustus fuit* [The King was fair]. Thus, we can single out a number of salient LSVs: “*upright*” (1); “*true, equitable*” (2); “*proper*” (3); “*perfect, complete*” (4); “*in accordance with law*” (5).

Before we hypothesized that abstract concepts, to which ethical concepts undoubtedly belong, were formed as a result of metaphorical reinterpretation of the concrete objects and phenomena of the objective reality. Hence, we posit that the first basic domain in profiling of the concept JUSTICE was the domain SPACE with the slot “Direction” (see

LSV (1) “*upright*”). Its landmark (1) ‘being vertical’ was aligned with the trajector of the target concept JUSTICE ‘being fair’. The cognitive transition from the straight, vertical direction to fairness is anchored to the experience of sensual perception of the physical world. As empirical data show, moving in a straight line is easier, safer and shorter than following a curved one, as the latter is geometrically longer and less safe, since curves restrict the vision. Moving in a straight direction, in contrast, gives more visibility and fewer opportunities for possible threats to hide. This claim is also linguistically proved, since there exist such expressions as *to dodge the answer* or *to dodge the draft to the army*, in which the literal meaning of *dodge* is to divert from the direct line of duty in order to avoid something.

The upright position also has a positive assessment in the context of the dichotomy ‘earth and heaven’, where the latter has the positive evaluation mark in mythological and religious epistemes. In the result of cognitive reinterpretation based on landmark / trajector alignment, the lexeme, which had already denoted “upright straight direction”, was used to signify the new meaning “fairness”. The landmark feature ‘upright straight direction’ was understood as the quality of not hiding or keeping back anything and doing the right thing. Such ontological mapping expanded the use of the lexeme with a concrete spatial meaning – *justice* (in its etymological sense) to denote abstract notion of fairness.

LSV (2) “*true, equitable*” indicates that the analysed concept is also profiled against the domain TRUTH with the landmark ‘being true’, which is aligned with the trajector ‘being right’. The profiling of the target ethical concept JUSTICE was carried out via the cognitive mechanism of specification when ‘truth in general’, landmark (2), transferred into the ‘truth in people’s relations’ (trajector).

LSV (2) is closely connected with LSV (3) “*proper*”. The latter actualizes the cognitive landmark trait ‘acceptable’ of the domain PROPER. The profiling of the target ethical concept was carried out via the cognitive process of specification, which correlated the cognitive traits of the domain PROPER that are ‘proper, acceptable’ with the trajector trait of the concept JUST ‘being fair to people’, therefore the meaning “proper” was narrowed to “proper treatment of people”.

LSV (4) “*perfect, complete*” indicates that the conceptual base of JUSTICE comprises domain COMPLETE. The landmark for the ontological correspondence is the feature ‘being united’, which aligns with the trajector ‘treating people fairly’. This posits that fair treatment was primarily understood in terms of completeness, which wasn’t disturbed by anything, such as a lie.

Finally, LSV (5) “*in accordance with law*” actualizes domain LAW, which is also included into the conceptual base of the JUSTICE profile, since it is understood in the framework of LEGAL RELATIONS.

The other direct verbalizer of JUSTICE is its synonym *fairness*. From a diachronic perspective the meaning “*pleasing to the sight, beautiful, handsome, attractive*” is prior to the ethical meaning “*morally good*” (Etymology Dictionary). This means that the trajector

‘good morality’ was understood against the landmark ‘good appearance’, which once again proves that understanding of a moral concept was originally anchored to the perception of the physical world (cf. *to preserve one’s face* in the meaning “*to preserve one’s decency*”).

The etymological and cognitive analyses proved that profiling of the concept JUSTICE was carried out against the conceptual base which includes the domains SPACE, TRUTH, PROPER, COMPLETE, LAW, and BEAUTY. It should be mentioned that the domain SPACE with the landmark ‘straight, upright’ has the most concrete meaning, while the other ones bear a higher level of abstraction. Following the claim that abstract concepts derive from the concrete ones as a result of their metaphorical reinterpretation, one can conclude that the most basic domain is the concrete domain SPACE and the cognitive features ‘direct’ and ‘upright’ are the basic landmarks for the profile of the target concept JUSTICE.

#### 4.4 Models of GOOD EVIL and JUSTICE profiles.

As the analysis revealed, the domains PROPER and COMPLETE underlie the profiles of both the concepts GOOD and JUSTICE. Profiling of JUSTICE coherent with GOOD proves that JUSTICE was understood with the positive evaluative mark, the same way as something complete as opposed to split or broken.

The profiles of the analysed concepts are given in the Table 1.

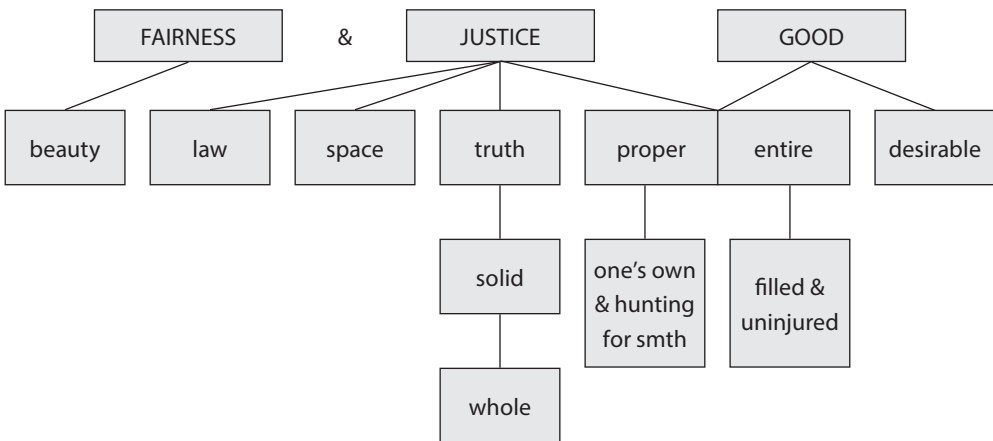
*Figure 1. Matrix model of GOOD, EVIL and JUSTICE profiles*

Profiled concept	Trajector	Landmark	Domain
GOOD	‘behaviour, attitudes, forces etc. that are morally right’	‘whole, belonging together’	ENTIRE
		‘suitable’	PROPER
		‘desirable’	DESIRABLE
EVIL	‘being very bad and harmful; being inadequate, unsatisfactory, worthless’	‘split or not united’	INJURY
		‘effeminate’	EFFEMINATE MAN
		‘physically unclean’	UNCLEANNES
		‘being defiled’	DEFILEMENT
JUSTICE	‘being just or fair’	‘vertical’	SPACE
		‘direct’	
		‘true’	TRUTH
		‘suitable’	PROPER
		‘perfect, complete’	COMPLETE
		‘according to law’	LAW
		‘beautiful’	BEAUTY

The matrix model represents the results of trajector / landmark alignment indicating the ontological correspondences between etymological domains and their landmarks with the trajectors of the target concepts.

It should be mentioned though that some of the domains are not basic themselves, and thus they are understood against other domains. The full profile of the concept can only be revealed in the ‘conceptual edifice’ model, under which we understand the conceptual structure in which the target concept is profiled against non-basic domains, which are profiled against their own domains. If the latter are also non-basic, they are further profiled against other domains until the domains are basic, and thus their underlying etymological image equals the one on the synchronic language level. The conceptual edifice therefore consists of a number of layers.

The necessity to establish domains of the second order in a concept profile is prescribed by the laws of logic, the transitive property of equality in particular, which tells us that if  $a=b$ ,  $b=c$ , then it follows that  $a=c$ . The profiling of a concept adheres to this principle as it is carried out on the basis of metaphorical resemblance, when the profiled concept A with the trajectors  $a_1, a_2, a_n$  is correlated with the landmark concept B having the landmark features  $b_1, b_2, b_n$ . But when the concept B itself is understood against its domain C, B becomes a target concept itself in relation to C and  $b_1, b_2, b_n$  become trajector features which are aligned with landmarks  $c_1, c_2, c_n$ . In this case C becomes a domain of the second order for the profiled concept A, and  $c_1, c_2, c_n$  become landmarks of the second order. This hierarchy becomes evident when the results of the profiling of the concept are represented in the edifice model (see Model 1 “Conceptual edifice of the profiles of the concepts GOOD and JUSTICE”).



Model 1. Conceptual edifice of the profiles of the concepts GOOD and JUSTICE.

The upper squares represent the names of the domains and the vertical dimension of the model shows the hierarchy among domains, in which the first layer represents the domains of the first order, the second layer the second order, etc.

This edifice model reveals that ethical concept JUSTICE is profiled against a number of domains which are physical, and thus based on the material environment (WHOLE, BEAUTY, SPACE), and ideal (TRUTH, LAW, SUITABLE). These domains constitute the surface layer of the conceptual edifice. The ideal domains though are non-basic and are profiled against other concepts, which objectify the concrete material things. For instance, TRUTH is understood against the concept SOLID. This can be explained by the fact that on the level of central life experience a solid surface is more secure and one can trust it as it won't break or make you sink. SOLID itself is understood against the etymologically more prior concept WHOLE. This is again explained by the basic experience of people dealing with material things. For example, a wall without cracks or uncleft plank are firmer than a cracked wall or plank.

The concepts PROPER & SUITABLE are profiled against abstract ideas of 'owning something' and 'hunting for something to own it' correspondently. Hunting and appropriation are basic activities that humans once had to do in order to survive. As such, JUSTICE in the meaning of the 'proper' state of relations in society is primordially grounded on the 'proper' condition of the individual, which is attainable via 'hunting for' and acquiring the things necessary for survival and owning them.

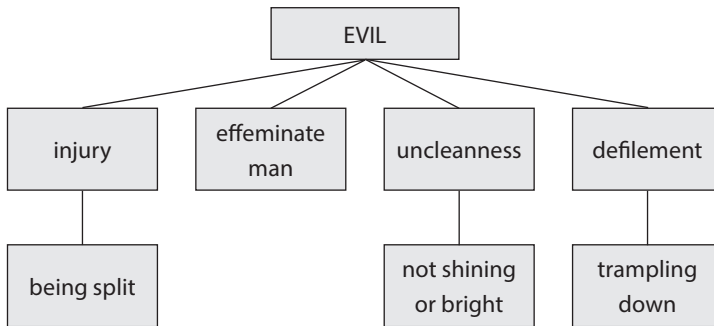
Concepts with the abstract meaning WHOLE & COMPLETE are understood against the concrete domains FILLED & UNINJURED. On the basis of material experience something whole is something which does not lack anything (e.g. a wall with no missing stones), or something which is not damaged or injured (a shield without cracks or clothes without holes) that is 'filled' with all the necessary elements.

The cognitive features of the second order domains can also be viewed as second order landmarks of the profiled concepts GOOD and JUSTICE, as they can be considered as 'landmarks of the landmarks'

It should be noted that PROPER & SUITABLE and WHOLE & COMPLETE are the domains against which both ethical concepts JUSTICE and GOOD are profiled, which means that these concepts have the same conceptual base for their understanding as they have mutual connection. JUSTICE is undoubtedly considered to be good, while one of the most salient examples of GOOD in society is all-embracing JUSTICE.

A similar edifice model can be built for the antagonistic concept EVIL (see Model 2. Conceptual edifice of the profile of the concept EVIL).

The first order domains of the concept EVIL are INJURY, EFFEMINATE MAN, UNCLEANNESS and DEFILEMENT. All of them with the exception of EFFEMINATE MAN are not primary, and therefore are based on the domains of the second order. INJURY is profiled against BEING SPLIT, which proves that EVIL on the ontological level is diametrically opposite to GOOD. UNCLEANNESS is understood as an absence



*Model 2. Conceptual edifice of the profile of the concept EVIL*

of shining, which is anchored to day-to-day experience, as dirty things are normally not bright. Defilement is perceived in terms of TRAMPLING DOWN, as treading upon something with one's feet is conventionally considered to be the sign of loathing. The second order domains trigger the second order landmarks in the profile of the concept EVIL and make up the maximum scope of the conceptual base.

## 5 CONCLUSIONS

Analysis of the process of concept profiling in terms of trajector / landmark alignment proves to be efficient, as it reveals the innate mechanisms of human cognition. Application of the described methodology makes it possible to trace the internal 'hidden' images of currently well-known and extensively used ethical concepts, which contributes to a deeper and more profound understanding of how humans perceive the world, and enables a deeper understanding of the concepts, which are used on synchronic level. The research into the etymological profiles of the focal ethical concepts carried out in this study proved that abstract things are primarily based on an understanding of material things. In other words, the 'literal' understanding of ethical concepts is rooted in the material central life experience of people. The results reveal that GOOD is understood as something whole and unsplit, EVIL as something split or injured, JUSTICE as something vertical and direct.

This claim confirms the apperceptive principle of cognition, which presupposes the use of metaphor and associations for the creation of mental 'bridges' between familiar concepts and new ones, which results in ontological mappings. From a lingual perspective the following form of cognition is depicted in the law of language economy, which is aimed at verbalizing similar things by the same nominative units, thus preventing uncontrolled inflation of the language lexicon. The results obtained in this paper can be useful not only for cognitive linguistics, but also for psycholinguistics, gnoseology and psychology itself, as they reveal the way humans categorize the world. The current paper



made just the first attempt to employ the cognitive methodology of profiling in relation to ethical concepts GOOD / EVIL and JUSTICE, but further studies can carry out profiling of other ethical concepts, as well as any other abstract concept from our picture of the world.

## BIBLIOGRAPHY

- CHOMSKY, Noam (ed.) (1997) *Language and Cognition*. (The Future of the Cognitive Revolution). Oxford: Oxford University Press.
- EVANS, Vyvyan/Melanie GREEN (2006) *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- FILLMORE, Charles (ed.) (1982) Frame semantics. The Linguistic Society of Korea (ed.), *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin Publishing Co. 111–137.
- GOLIANICH, Maria (2007) *Inner form of the word and discourse*. Ivano-Frankivsk: Prikarpatskiy National University Press.
- GOLOVENKO, Kristina (2012) *Inner form of the word as an imaginative feature*. Kirovograd: Bulletin of Kirovograd National University.
- LAKOFF, George (1993) The contemporary theory of metaphor. A. Ortony (ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 202–251.
- LAKOFF, George/Mark JOHNSON (2003) *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- LANGACKER, Ronald (1987) *Foundations of cognitive grammar. Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- LANGACKER, Ronald (2000) *A course in cognitive grammar. Manuscript. Preliminary draft*. San Diego: University of California San Diego Press.
- POTEBNIA, Aleksandr (1993) *Thought and language*. Kiev: SYNTO.
- ROSCH, Eleanor (1978) Principles of categorization. E. Rosch/B. Lloyd (ed.), *Cognition and Categorization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 27–48.
- SCRAGG, Greg (1976) Semantic nets as memory models. E. Charniak/Y. Wilks (ed.), *Computational Semantics*. Amsterdam: North Holland Publishing Co., 101–127.
- SPHET, Gustav (2006) *The Inner Form of the Word: Studies and Variations on Humboldt's Themes*. Moscow: Kom-Kniga.
- ZHABOTINSKAYA, Svetlana (2009) Concept / Domain: Matrix and Network Models. *Culture of the peoples of the Black Sea region* 168, 254–259.

An Anglo-Saxon Dictionary Online. 18. August 2021. <https://bosworthtoller.com/>.

Etymology Dictionary Online. 15. August 2021. <https://www.etymonline.com/>.

Glosbe Dictionary Online. 21. August 2021. <https://ru.glosbe.com/la/ru/>.

Longman Dictionary Online. 13. August 2021. <https://www.ldoceonline.com/>.



## POVZETEK

**PROFILIRANJE ETIČNIH POJMOV *DOBRO/ZLO* IN *PRAVICA* Z ETIMOLOŠKEGA VIDIKA**

V prispevku predstavljamo poglobljeno analizo izzivov, ki jih prinaša profiliranje pojmov z določanjem etimoloških domen. Pri tem se osredotočamo zlasti na izzive, na katere smo naleteli pri profiliranju pojmov *DOBRO/ZLO* in *PRAVICA*. Za obravnavo teh pojmov smo se odločili, saj so glede na podatke iz korpusa *British National Corpus* med vsemi etičnimi pojmi deležni največje besedilne aktualizacije. Pri raziskovalnem delu smo se opirali na načela teorije konceptualnih metafor in na metodo uravnavanja trajektorija in orientirja, ki temelji na idejah jezikoslovca Ronalda Langackerja o profiliranju pojmov v jezikovnih izjavah. V prispevku predstavljena metoda profiliranja je novost na področju raziskovanja jezika, saj smo jo prilagodili analizi in pojasnjevanju imenoslovnih načel »prevajanja« abstraktnih etičnih pojmov v jezikovno obliko. Raziskavo smo zasnovali na predpostavki, da govorniki abstraktne kategorije konceptualizirajo na podlagi življenjskih izkušenj in poznavanja konkretnega sveta. Izkušnje in konkretni pojmi tako tvorijo izhodiščne domene, na podlagi katerih nastanejo ontološke meddomenske preslikave v ciljno domeno abstraktnjših etičnih pojmov. S pomočjo raziskave etimonov izhodiščnih domen etičnih kategorij smo določili podobe, ki so bile podlaga za nastanek metaforičnih povezav med izhodiščnimi in ciljnimi pojmi. Določitev etimološke plasti leksikalizatorjev izhodiščne domene nam je omogočila opredelitev bistvenih psiholoških mehanizmov človekovega spoznavanja in dožemanja sveta. Ti temeljijo na prirojeni nagnjenosti človeškega uma k oblikovanju metaforičnih povezav med vsakdanjimi doživetji in kompleksnimi abstraktnimi idejami. Rezultati raziskave so nam omogočili izgradnjo matričnega modela analiziranih pojmov, ki smo ga nato nadgradili še z večplastnim modelom »konceptualne zgradbe«. Ta prikazuje konceptualizacijske poti, po katerih človeški um razvršča in kategorizira abstraktne etične ideje.

**Ključne besede:** pojem, domena, orientir, profiliranje, trajektorij

## ABSTRACT

**PROFILING OF THE ETHICAL CONCEPTS GOOD / EVIL AND JUSTICE FROM THE ETYMOLOGICAL PERSPECTIVE**

The paper gives a comprehensive insight into the peculiarities of concept profiling through defining the related etymological domains. The aim of the paper is to reveal the peculiarities of the profiling of the concepts *GOOD / EVIL* and *JUSTICE* through elucidating their source domains from an etymological perspective. The choice of the analysed ethical concepts is stipulated by their higher contextual actualization frequency, as compared with the other ethical concepts, according

to the data obtained from British National Corpus. The research method of trajector / landmark alignment used in this work is based on R. Langacker's views on the profiling of concepts in language utterances and on the tenets of Conceptual Metaphor Theory. The novelty of this approach consists in the fact that it was elaborated and tailored for the analysis and explanation of the onomasiological principles of 'wrapping' abstract ethical concepts into the language form. The underlying idea is that abstract categories were conceptualized on the basis of background central life experience and knowledge of concrete things. It is argued that such things were the source domains in ontological cross-domain mappings for the target ethical concepts. The current research into the source domain etymons of the ethical categories made it possible to determine the underlying images, which are the core for drawing metaphorical correspondences between source and target concepts. The etymological layer of source domain lexicalizers revealed the intrinsic psychological mechanisms of human cognition and perception of the world, which consist in the inherent proclivity of the human mind to make metaphorical parallels in the direction from daily, central experience to complex abstract ideas and notions. The results made it possible to develop the matrix model of the analysed concepts, which was further developed into a 'conceptual edifice' multi-layer model, which reveals the conceptualization paths along which the human mind classifies and categorizes abstract ethical ideas.

**Keywords:** concept, domain, landmark, profiling, trajector

**Urška Valenčič Arh**Philosophische Fakultät, Universität Ljubljana  
Slowenien

urska.valencic-arh@ff.uni-lj.si

UDK 811.112.2'373.7:659.1

DOI: 10.4312/vestnik.13.207-225



## „HIER KOMMEN IHRE GRAUEN ZELLEN IN FAHRT“ – PHRASEME IN DER ANZEIGENWERBUNG

### 1 EINLEITUNG

Phrasemen begegnet man auf Schritt und Tritt, sei es in den Medien, in unterschiedlichen Textsorten, in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation oder im privaten Bereich. Wo immer sie auftauchen, erweisen sich Phraseme als beliebtes Stilmittel zur Beschreibung von Objekten und Sachverhalten oder zur attraktiven Gestaltung von diversen Kommentaren und Vorgängen, aber auch von Botschaften. Die Beliebtheit von Phrasemen als begehrtes Gestaltungsmittel in der Werbung wird in zahlreichen Untersuchungen bestätigt (vgl. Hemmi 1994, Balsliemke 1999, Balsliemke 2001, Bass 2003, Janich 2005, Janich 2006, Vesalainen 2007, Majnusz-Stadnik 2014, Rypáčková 2019, Umborg 2020).

Der folgende Beitrag konzentriert sich auf Phraseme in Werbeanzeigen der Printmedien und beschränkt sich auf die referentiellen Phraseme im engeren Sinne. Als Basis dienen 84 Werbeanzeigen aus verschiedenen deutschsprachigen Zeitschriften und Magazinen der letzten fünfzehn Jahre (2006-2021). Alle Bedeutungsparaphrasen sind dem Wörterbuch *DUDEN 11* oder der Internetseite *redensarten-index.de* entnommen. Die einzelnen Phraseme, die in den Werbeanzeigen vorkommen, werden je nach Kontext den einzelnen Phrasem-Bild-Bezügen nach Stöckl (2004) zugeordnet. Im Vordergrund der Untersuchung steht die Beziehung zwischen Text und Bild. In den einzelnen Text-Bild-Analysen interessiert uns die Frage, welche semantischen Leistungen die visuellen Bilder in den Werbeanzeigen, in denen Phraseme vorkommen, für die Wahrnehmung und das Verständnis des gesamten Textes erbringen, was anhand einer qualitativen Korpusanalyse interpretiert werden soll, die auf der Methode der Datenerfassung basiert. Gezeigt werden soll, welchen Beitrag Phraseologie in Bild und Text für die Werbung leisten kann.

### 2 PHRASEOLOGIE UND PHRASEME

In Anlehnung an Burger (2015) sind Phraseme solche festen Wortverbindungen, die aus mehr als einem Wort zusammengesetzt und allgemein bekannt sind, über einen längeren

Zeitraum in einer Sprachgemeinschaft verwendet worden sind und eventuell im übertragenen Sinne gemeint sind. Die charakteristischen Eigenschaften der Phraseme sind demzufolge: Polylexikalität, Festigkeit und Reproduzierbarkeit sowie Idiomatizität. Wenn alle Kriterien erfüllt sind, dann geht es um „Phraseologie im engeren Sinne“, wenn das Kriterium der Idiomatizität fehlt, dann spricht man von der „Phraseologie im weiteren Sinne“. Burger (ebd.: 14f.) zählt zu den Phrasemen im weiteren Sinne u.a. Kollokationen, kommunikative Phraseme und Sprichwörter und zu den Phrasemen im engeren Sinne die Idiome. Phraseme werden nach den Funktionen, die sie in der Kommunikation erfüllen, in referentielle, strukturelle und kommunikative Phraseme unterteilt. Referentielle Phraseme benennen und beschreiben Objekte, Vorgänge oder Sachverhalte, strukturelle Phraseme stellen syntaktische Beziehungen her und kommunikative Phraseme übernehmen bestimmte Aufgaben „bei der Herstellung, Definition, dem Vollzug und der Beendigung kommunikativer Handlungen.“ (Ebd.: 31)

### 3 ZUM FORSCHUNGSSTAND

Die Phraseologieforschung, die sich seit ihren Anfängen in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts mit der Definition und Klassifikation von Phrasemen auseinandersetzt, widmete sich später den komplexen Fragen des phraseologischen Gebrauchs in verschiedenen Textsorten. Der systemhafte Untersuchungsaspekt in den phraseologischen Studien wird mit dem Begriff „textbildende Potenzen“ von Černyševa (zit. n. Dobrovol'skij 1980: 690) um den textbezogenen bzw. pragmatischen Aspekt erweitert. Es geht um die spezielle Fähigkeit von Phrasemen, die aufgrund ihrer besonderen Beschaffenheit bestimmte Funktionen im Text übernehmen und an der Konstruktion der Textstruktur mitwirken können. Kühn (1985) hebt den phraseologischen Mehrwert von Phrasemen, ihre expressiven, wertenden, emotionalen, handlungsanweisenden u.a. Komponenten in der textuellen Verwendung hervor. In vielen Studien werden Beobachtungen zum Vorkommen von Phrasemen, ihre Erscheinungsformen und Verwendungsweisen in Texten untersucht (vgl. Burger 1997, Richter-Vapaatalo 2007, Mellado Blanco 2008, Lenk/Stein 2011, Pavić-Pintarić 2015, Pfeiffer 2016, Jesenšek 2021).<sup>1</sup> Auch Phraseme in der Werbung sind Gegenstand zahlreicher Forschungsarbeiten. Entweder konzentrieren sich die Studien hierbei auf die Werbesprache, in der Phraseme eine Perspektive unter vielen anderen darstellen (vgl. Fritz 1994, Janich 2001, Stöckl 2004) oder auf Phraseologie in der Werbesprache, die als Hauptgegenstand der Analyse erläutert wird (vgl. Grasseger 1989, Hemmi 1994, Lange 1998, Balsliemke 1999, Balsliemke 2001, Bass 2003, Janich 2005, Janich 2006, Vesalainen 2007, Ptashnyk 2009, Majnusz-Stadnik 2014, Rypáčková 2019, Umborg 2020). In Werbeanzeigen dienen Phraseme der Persuasion, weil sie dazu

---

1 Eine Übersicht über die Forschung geben Sabban (2007) und Valenčič Arh (2014: 80).

beitragen können, dass die Botschaft einprägsam und konnotationsreich klingt, manchmal auch unterhaltsam, wenn Phraseme sprachspielerisch eingesetzt werden (vgl. Bachmann-Stein 2011: 35). In der Untersuchung von Grasseger (1989) werden Phraseme im engeren Sinne in 400 Werbespots in der österreichischen Fernsehwerbung analysiert. Nach seinen Ergebnissen kommen Phraseme darin sehr selten vor, nur in 5 Prozent. Auch Burger (1991) geht der Frage nach der Rolle der Phraseme in der Fernsehwerbung nach und stellt fest, dass Phraseme in der Hälfte von den 230 von ihm analysierten Spots vorkommen. In seiner Studie, in der Lange (1998) die Verwendung sprachlicher Vorlagen (d.h. Phraseme und Sprichwörter) in Texten der Anzeigenwerbung unter Berücksichtigung der Intentionalität der Werbung untersucht, wird auf unterschiedliche Funktionen hingewiesen, vor allem auf die Aufmerksamkeitssteigerung beim Leser. Der Verwendung von Phrasemen lassen sich positive Aspekte abgewinnen, weil Werbetexter beim Umgang mit der Sprache Kreativität beweisen (vgl. Lange 1998: 195). Hemmi (1994) untersuchte die Häufigkeit, die Modifikationsverfahren und Positionierung der Phraseme in der schweizerischen Anzeigen-, Radio- und Fernsehwerbung und ihre Rezeption mittels einer Umfrage unter erwachsenen Versuchspersonen. Es stellte sich der partiell unterschiedliche Gebrauch von Phrasemen in den drei Medien heraus, der auf die Möglichkeiten der jeweiligen Einsetzung von visuellen und akustischen Darstellungsmöglichkeiten zurückzuführen ist. Balsliemke (2001) konzentrierte sich auf das Vorkommen, die phraseologischen Typen und Modifikationen der Phraseme sowie auf ihre Text-Bild-Kohärenz und Vertextung in der Anzeigenwerbung. In ihrer diachronen Untersuchung der Phraseologie in der Deutschschweizer Anzeigenwerbung von 1928 bis 1998 stellte Bass (2003: 383) fest, dass Phraseme bei den Werbetextern bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts als attraktives und vielseitiges Gestaltungsmittel beliebt waren. Janich (2005) hebt die auffällige und unauffällige Verwendung von Phrasemen in verschiedenen Teilen der Anzeigenwerbung, d.h. in Schlagzeilen oder Slogans, hervor. Nach dem Ergebnis ihrer Untersuchung dienen Phraseme in der Werbung einerseits der kognitiven Entlastung und dem leichten Verständnis der Botschaft und andererseits erzielen sie stilistische Effekte wie Mehrdeutigkeit, Humor und Anschaulichkeit.

#### **4 AUFBAU KOMMERZIELLER WERBEANZEIGEN**

Laut Janich (2001: 43ff.) besteht eine kommerzielle Werbeanzeige aus folgenden Bestandteilen: der Schlagzeile, dem Fließtext, dem Slogan, dem Visual, besonderen Textelementen wie z.B. dem Bestellcoupon und dem Logo (vgl. Balsliemke 2011: 15ff.; Fritz 1994: 157). Die Schlagzeile (auch Headline oder Aufhänger) als zentrales Textelement und wichtiger Blickfang bietet einen Leseanreiz für die weitere Beschäftigung mit der Anzeige. Mit dem Slogan werden die im Bewusstsein der Käufer hervorgerufenen Assoziationen verknüpft, die das Produkt und das werbende Unternehmen miteinander

verbinden. Im Fließtext wird die Werbung thematisch beschrieben, der Aufhänger aus der Schlagzeile in einer kohärenten Sprachform beschrieben, so dass der potenzielle Käufer detaillierte Informationen zur Verwendung des Produktes finden kann. Das Visual stellt die nonverbale Komponente dar und erstreckt sich von Objekten, Situationen oder Personen bis zu Symbolen. Janich (2001: 60) versteht die Bildelemente als solche Teile der Werbung, die zuerst wahrgenommen und inhaltlich schneller als der Text erfasst werden, weil sie „assoziationsreich sind und emotionale Inhalte vermitteln“ können. Einige besondere Textelemente gehen über werbende Informationen zum Produkt hinaus, wie z.B. das Logo, der Bestellcoupon, gesetzlich vorgeschriebene Textbausteine usw. Das Logo ist eine stilisierte graphische Darstellung des Waren- oder Firmenzeichens. Manche Werbeanzeigen enthalten auch einen Bestellcoupon, der der zweiseitigen Kommunikation mit dem potenziellen Konsumenten dient. Man kann ihn abschneiden und an die Firma schicken. Diese informiert den Käufer über weitere Details eines Produktes. Zu den gesetzlich vorgeschriebenen Textbausteinen gehört z.B. bei der Zigarettenwerbung die Warnung (Rauchen gefährdet die Gesundheit).

## **5 AUFFÄLLIGE UND UNAUFFÄLLIGE VERWENDUNG DER PHRASEME**

Wenn Phraseme in modifizierter Form an die jeweiligen kommerziellen Interessen angepasst werden, tragen die Modifikationen zusätzlich zur Aufmerksamkeitssteigerung bei. Was sind aber eigentlich Modifikationen? Das Merkmal Festigkeit (auch Stabilität genannt) und die damit einhergehende Reproduzierbarkeit besagen, dass Phraseme wie einzelne Lexeme gebräuchlich sind und den Sprechern als formelhafte Ausdrücke zur Verfügung stehen, denn sie existieren als vorgefertigte sprachliche Einheiten in einer Sprachgemeinschaft und reflektieren zugleich deren Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt. Hegedüs-Lambert (2010) erklärt, „dass ein bestimmter kognitiver Inhalt sich im Phrasensystem festigen kann und durch das Phrasensystem zugänglich wird.“ Bei der Sprachproduktion bieten Phraseme als feste formelhafte Formen die kognitive Entlastung und in ritualisierten Situationen auch Verhaltenssicherheit.

Phraseme werden in Texten in unveränderter oder in veränderter Form verwendet. Wenn Phraseme als „bloßer Baustein“ des Textes unauffällig verwendet werden, heißt das laut Sabban (2004: 239), dass mit ihrer Einbindung in den Kontext kein besonderer Mehrwert stimuliert wird. Phraseme halten sich morphosyntaktisch an bestimmte Regeln der Syntax, semantisch behalten sie ihre phraseologische Bedeutung. Unauffällig verwendet werden Phraseme, wenn sie in ihrer phraseologischen Bedeutung gebraucht werden und für den betreffenden thematischen Kontext typisch sind.

Wegen ihrer komplexen Mehrwertstruktur, der relativen Festigkeit, der okkasionellen Modifikation und der metaphorischen Prozesse, die der Idiomatizität zugrunde liegen,

werden Phraseme in Texten oft modifiziert, d.h. auffällig verwendet. Diese kreative Verwendung entfalten Phraseme als sekundäre sprachliche Zeichen, die im Unterschied zu Einzellexemen zu den verschiedenen Textdimensionen einen besonderen Beitrag leisten können (vgl. Sabban 2007: 237). Modifizierte Phraseme regen den Rezipienten zum Nachdenken an, wobei er das modifizierte Phrasem mit seiner lexikalisierten Nennform vergleichen kann. Im Gegensatz zu den usuellen Bildungen sind Modifikationen solche okkasionellen Erscheinungen, die für einen bestimmten Text abgewandelt werden (vgl. Burger 2015: 27, Fleischer 1997: 205). Stein (1995: 116ff.) sieht gerade in der Formelhaftigkeit die Grundlage für verschiedenartige Neubildungen und Veränderungen der festen Wortverbindungen. Erst die Musterhaftigkeit eröffnet die Möglichkeit für kreative Innovation, okkasionelle intertextuelle Anspielungen, für die auffällige Verletzung der festen Regeln und die Auflösung der starren Formelhaftigkeit. Indem man die Regeln bricht, bestätigt man ihre Existenz. Laut Fix (1997: 104f.) zieht man aus dieser Verletzung der Regeln einen stilistischen Gewinn. Ptashnyk (2009: 55) definiert phraseologische Modifikationen als „alle okkasionellen Transformationen der Struktur und/oder Semantik der PE in der Rede, die nicht für die morphosyntaktische Einbettung des Phraseologismus im Satz notwendig sind.“ Es werden folgende pragmatische Funktionen phraseologischer Modifikationen differenziert: 1. Leseranreiz/Motivation des Lesers, 2. Aufmerksamkeitssteuerung, 3. Beeinflussung des Lesers, 4. Unterhaltung des Lesers, 5. Hervorrufen metasprachlicher Reflexionen beim Leser (vgl. ebd.: 224 ff.).

Nach Burger (2015: 162 ff.) werden Modifikationen in einem konkreten Text gebraucht und sind deshalb auch nur im Kontext verständlich. Dabei unterscheidet Burger (ebd.) zwei Arten von Modifikationen. Bei lexikalisch-morphosyntaktischen (oder formalen) Modifikationen wird in die äußere Form und Struktur des Phrasems eingegriffen.<sup>2</sup> Bei semantischen Modifikationen ist der Fokus auf die Bedeutung des Phrasems oder der einzelnen Komponenten gerichtet. In der vorliegenden Untersuchung stellen die semantischen Modifikationen die Grundlage für die Analyse der Text-Bild-Beziehungen dar.

## 6 SEMANTISCHE MODIFIKATIONEN IN DER TEXT-BILD-BEZIEHUNG

In den Anzeigetexten wird eine schnelle Rezeption auch durch die visuelle Kommunikation mittels Bild-Elementen erreicht. Die nonverbalen Informationen liefern zusätzliche Bilder im Visual. Die Verknüpfung der verbalen und nonverbalen Komponenten der gesamten Werbeanzeige wird als Text-Bild-Beziehung bzw. Text-Bild-Bezug bezeichnet

<sup>2</sup> Zu den häufigsten formalen Modifikationen im Textteil des verwendeten Anzeigenkorpus zählen (1) die Substitution, wenn einzelne Komponenten ausgetauscht werden („Wissen ist Geld“ statt *Zeit ist Geld*), (2) die Ergänzung, wenn dem lexikalisierten Phrasem weitere Komponenten hinzugefügt werden („So viel Wind kann ein Diesel machen“ aus *(viel) Wind (um etwas) machen*) und (3) die Verkürzung oder Ellipse, wenn einzelne Komponenten ausgelassen werden („Mit Cabrio ins Blaue“ aus *eine Fahrt ins Blaue machen*).



(vgl. Balsliemke 2001: 30).<sup>3</sup> Auf diese Weise kommt es zu semantischen Modifikationen, die der spezifischen, kreativen und spielerischen Einbettung der Phraseme in den Kontext dienen. Das Bild kann eine Beziehung zur Werbebotschaft oder zur Darstellung des Nutzens, der durch den Kauf des Produktes bewirkt wird, oder auch zu dem im Text verwendeten Phrasem bzw. zu einer seiner Komponenten ausdrücken. Sobald in dieser Beziehung die wörtliche Lesart des Phrasems zusätzlich zur phraseologischen Lesart aktualisiert wird, spricht man von Modifikation in semantischer Hinsicht. Genauer gesagt werden auf der Textebene beide Lesarten aktualisiert. Das Grundprinzip der semantischen Modifikationen basiert auf dem Wechselspiel der phraseologischen und der wörtlichen Lesart. Dadurch kommt es zur Doppeldeutigkeit (o. Mehrdeutigkeit) bzw. zum semantischen Effekt, den man Ambiguierung nennt.<sup>4</sup> Ausschlaggebend ist dabei immer der Kontext.

Jeder phraseologische Ausdruck kann innerhalb eines Gesamttextes einen spezifischen Bezug zum materiellen Bild herstellen. Umgekehrt können auch materielle Bilder auf die Lesarten der Phraseme referieren, ohne direkt visualisiert zu werden. Sie können nur einzelne Hinweise in Form der phraseologischen Komponente, als entsprechende Handlungskontexte oder assoziierbare Konzepte u.a. sein. Laut Stöckl (2004: 327) ist prinzipiell zwischen „der mehr oder weniger direkten Visualisierbarkeit eines phraseologischen Ausdrucks bzw. seiner Teile und der indirekten und sehr variablen semantischen Verknüpfbarkeit des Bildes mit dem Ausdruck“ zu unterscheiden. Wenn Phraseme über eine sensorisch-anschauliche Komponente verfügen, können sie direkt oder indirekt auf ein materielles Bild bezogen werden (vgl. ebd: 310). Wie intensiv der Bildbezug ist, hängt von der Intensität/Art des semantischen Zusammenhanges zwischen den Bedeutungen der Phraseme (oder deren einzelnen Komponenten) und den Bedeutungen der bildlichen Darstellung (oder deren visuellen Elementen) ab.

Die vorliegende empirische Analyse der Phraseologie in der Anzeigenwerbung beruht auf der Typologie von Stöckl (2004: 311), der zwei Typen (mit weiteren Ausprägungen) des Bildbezuges von Phrasemen im Text unterscheidet: den latenten und den expliziten Phrasem-Bild-Bezug.

Beim latenten Phrasem-Bild-Bezug (Typ I) wird das entsprechende Phrasem nicht materialisiert, jedoch besteht ein semantischer Bezug zwischen sprachlichem Bild und materiellem Bild. Von visuell evoziertem Phrasem ist die Rede, wenn das Bild ohne

3 Im Rahmen der Text-Bild-Beziehung unterscheidet Balsliemke (1999: 25) zwei Begriffe: Text-Bild-Kohärenz und Vernetzung. Wenn sich der Text der Überschrift und das Bild auf den gleichen Sachverhalt beziehen, dann geht es um Text-Bild-Kohärenz. Bei der Vernetzung, werden „die verbalen und visuellen Komponenten einer Anzeige nach einer Text-Bild-Beziehung weitergehend durch vielfältige Anspielungen miteinander“ verknüpft, wie z.B. synonyme oder antonyme Relationen zw. dem Phrasem und anderen Lexemen in der Werbeanzeige.

4 Im Handbuch der Phraseologie wird Ambiguierung u.a. definiert als Oberbegriff für weitere Formen der Doppeldeutigkeit und „(...) bezieht sich auf Phraseologismen mit einer (oder mehreren) potentiellen wörtlichen Bedeutung(en). Bewusstes Aktualisieren beider (allenfalls mehrerer) Bedeutungsebenen, ohne Rücksicht darauf, welche der Ebenen im Kontext als dominant gemeint ist. (Neutraler) Oberbegriff für Literalisierung, Remotivierung, Wörtlich-Nehmen und Polysemantisierung.“ (Burger/Buhofer/Sialm 1982: 29)



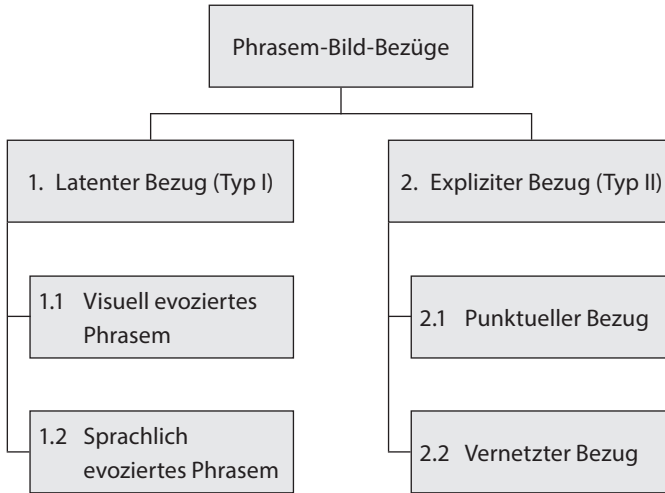


Abb. 1: Typen von Phrasem-Bild-Bezügen nach Stöckl (2004: 311)

Sprache auf ein Phrasem, das im Text nicht explizit erscheint, hindeutet. Dagegen sind mit sprachlich evoziertem Phrasem solche semantischen Gebilde gemeint, bei denen die Sprache in unterschiedlich starkem Maße an der Erweckung von Vorstellungen über ein Phrasem beteiligt ist und über die phraseologische Lesart ergänzend auf die Werbebotschaft hinweist.

Der explizite Phrasem-Bild-Bezug (Typ II) bezeichnet solche Konstellationen, in denen Phraseme explizit in Bild und Text materialisiert werden. Wenn das Phrasem auffällig nur an einer markanten Stelle, entweder in der Schlagzeile, im Slogan oder im Fließtext positioniert ist, dann geht es um den „punktuellen Bezug“ (2.1). Wenn aber das Phrasem auf auffällige Art und Weise durch andere Textelemente an anderen Textstellen gestützt wird, dann wird diese Konstellation als „vernetzter Bezug“ (2.2) bezeichnet.

## 7 BEISPIELANALYSE

Die in diesem Beitrag analysierten Beispiele sind Teil eines Korpus, das aus 84 Werbeanzeigen besteht, die zwischen 2006 und 2021 in verschiedenen deutschsprachigen Zeitschriften und Magazinen publiziert wurden. Nach dem Zusammenstellen des Korpus wurden die belegten Phraseme in eine Excel-Tabelle eingetragen. Zuerst wurde zu jedem Phrasem die lexikalisierte Bedeutungsparaphrase aus dem Wörterbuch *DUDEN 11* angeführt. Als zusätzliche Hilfe wurden die Phraseme auf der Internetseite *redensarten-index.de* nachgeprüft. Sofern die Phraseme in modifizierter Form auftraten, wurde auch dies in die Tabelle eingetragen. In der nächsten Phase wurden alle Belege je nach Kontext den einzelnen Phrasem-Bild-Bezügen (vgl. Abb. 1) zugeordnet. Es ging bei der Analyse nicht

um die isolierten Funktionen der Phraseme, sondern um zu untersuchen, welche Beziehungen zwischen Text und Bild mittels Phrasemen hergestellt werden können. Aus Platzgründen wird in der Beispielanalyse zu jedem Phrasem-Bild-Bezug nur ein Beleg ausgewählt. Nur beim punktuellen Bezug werden zwei Werbeanzeigen gezeigt, weil in dieser Gruppe des Text-Bild-Bezuges zwei Ausprägungen unterschieden werden können: mit formal modifizierten Phrasemen oder nicht modifizierten Phrasemen.

### 7.1 Typ I: Visuell evozierte Phraseme

Wenn Phraseme ohne entsprechende materielle Bilder verwendet werden, sind phraseologische Formulierungen indirekt assoziativ, d.h. der Wissensrahmen wird nicht visualisiert, sondern assoziativ evoziert. Im Bildbezug werden zwar mögliche wörtliche Lesarten aktiviert, aber nicht direkt abgebildet. Stöckl (2004: 317) bezeichnet solche Konstruktionen als unauffällig, „weil die sprachlich generierte Bildlichkeit hier durch visuelle Elemente nicht fokussiert wird.“



Abb. 2: Werbeanzeige der Firma Nike (2017)

In der Gruppe der visuell evozierten Phraseme werden solche semantischen Gebilde zusammengefasst, bei denen das Bild auf ein Phrasem hindeutet, das im Text aber nicht

verbalisiert wird. Für das Verstehen der Anzeige ist das Erkennen der impliziten Hinweise, die auf das nichtvisualisierte Phrasem hindeuten und suggestive Vorstellungen erwecken, von entscheidender Bedeutung.

In unserem Korpus konnten zwei Belege (2 %) mit visuell evoziertem Phrasem festgestellt werden, von denen einer im Folgenden beschrieben werden soll. Da aus Platzgründen nicht auf alle analysierten Werbeanzeigen eingegangen werden kann, wurde die Anzeige der Firma Nike ausgewählt. Auf dieser Anzeige in der Abbildung 2 sieht man Läufer, die dem Betrachter den Rücken zuwenden. Nur eine Frau in einem attraktiven sportlichen Outfit bewegt sich in langsamem Tempo und mit energischer Körperhaltung und einem zielsicheren Blick auf das Objektiv hin. Die bildliche Darstellung deutet auf das Phrasem *jemandem / einer Sache den Rücken kehren* hin, obwohl die Beziehung zum Phrasem an keiner Stelle explizit angeführt wird. Die bildliche Darstellung evoziert das Phrasem in seiner Bedeutung: Die Frau, die nicht nur Sportkleidung der Marke Nike, sondern auch Halsschmuck, Ohringe, eine Bauchkette sowie ein Kopftuch trägt, kehrt den anderen den Rücken zu. Die Kenntnis des Phrasems ist ausschlaggebend für das Verständnis der Bildidee. Bei näherer Betrachtung der gesamten Anzeige wird das Phrasem aktualisiert und seine phraseologische Lesart 'jemanden / etwas verlassen; sich abwenden; etwas aufgeben' kommt zum Tragen. Der Slogan *believe in more* links unten auf dem Bild signalisiert, dass sich die Frau mit ihrem aufwändigen Outfit von den anderen Sportlern abwendet und eine gewisse Distanz schafft.

## 7.2 Typ I: Sprachlich evoziertes Bild

Phraseme werden in Werbeanzeigen auch unauffällig ohne entsprechende materielle Bilder gebraucht. Mentale Bilder können durch Phraseme aufgebaut werden, stellen aber keine direkte Materialisierung in einer bildlichen Darstellung dar. Die fehlenden Pole des Bezugs werden aber aktiviert. Das Phrasem deutet über seine wörtliche Lesart potenziell auf die Visualisierung hin, die im Text mitschwingt, wird aber bildlich nicht konkret dargestellt. Für den aktuellen Werbetext ist nur die phraseologische Lesart dominant.

In dieser Gruppe konnten 13 Belege (16 %) mit sprachlich evoziertem Bild gefunden werden. In der Werbeanzeige der Firma Telekom Austria wird ein fröhlicher Musketier im modernen Gewand gezeigt, der seine Begeisterung über eine einwandfrei funktionierende Internetverbindung auf dem Computer mit einer typischen Hurra-Geste zum Ausdruck bringt. Über der Figur steht die fettgedruckte und große Schlagzeile „A1 Breitband für zuhause. Einfach für alle.“, die neben dem Bild das zentrale Textelement darstellt. Seine Figur befindet sich im Mittelpunkt der Abbildung und nimmt zwei Drittel der gesamten Fläche der Werbeanzeige ein. Es sieht so aus, als

ob er in der Luft schweben würde. Seine rechte Hand ist auf die Tastatur gerichtet, als wollte sie gleich mit dem Tippen beginnen. Die linke Hand streckt er in die Luft und macht dabei eine Faust. Er hält sich aufrecht, das linke Bein ist nach vorne ausgestreckt. Es hat den Anschein, als wollte er seinen linken Fuß in diesem Moment nach vorne setzen, während sein rechtes Bein nach hinten gebeugt ist. Sein Gewand ähnelt ebenso dem Kostüm von Superman. Dieser ist mit übernatürlichen Kräften ausgestattet und besitzt eine High-Tech-Ausrüstung. Die Wiedererkennung aufgrund des typischen Kostüms erweckt eine positive Einstellung zum Produkt, denn Superman steht für den Mut und die Macht, über die jeder Mensch verfügt. Links unter dem Bild steht der Fließtext: „Ob Laptop, PC oder Tablet: Zuhause ist es doch am schnellsten. Unlimitiertes, ungebremstes A1 Breitband-Internet mit WLAN für zuhause – inkl. kostenloser Herstellung. Und dazu A1 TV jetzt 6 Monate gratis. Einfach so.“ Rechts neben dem Text folgen als bildhafte Reproduktion ikonische Zeichen für Computer und Fernsehen, die zur Verdeutlichung visualisieren. Darunter steht der Preis. Ganz rechts wird der Slogan „Einfach A1“ wiederholt. Das bereits durch die Figur des Musketiers visuell evozierte Phrasem *Einer für alle* wird sprachlich assoziiert und zugleich festgelegt. Das lateinische Zitat *unus pro multis* stammt aus Vergils Äneis. Es steht für Zusammengehörigkeit, für Empathie und füreinander einstehen in einer Gruppe (vgl. DUDEN 2007: 210). In der Erweiterung *Einer für alle, alle für einen* steht es als Motto im Roman *Die drei Musketiere* von Alexandre Dumas. Hier ist die Sprache an der Evokation des Phrasems beteiligt. Solche Text-Bild-Kombinationen erwecken die Aufmerksamkeit sicherlich aufgrund der zunächst nicht eindeutigen Konzeptassoziation. Erst der Bezug auf die sprachliche Textumgebung macht die zentrale Aussage deutlich und erleichtert die Verständlichkeit.

### 7.3 Typ II: Punktueller Phrasem-Bild-Bezug

Beim expliziten Phrasem-Bild-Bezug werden Phraseme im Text und auf dem Bild auf unterschiedliche Weise explizit aktualisiert. Auf dem Bild können Phraseme oder einzelne Komponenten in wörtlicher Lesart dargestellt werden oder es wird ein Bezug zum Produkt bzw. zur nachfolgenden Situation, wenn das Produkt in der Tat gekauft wird, hergestellt. Der ganze Text steuert die Deutung von beiden Seiten (Text und Bild).

Nach den Ergebnissen der Analyse entfallen auf den punktuellen Phrasem-Bild-Bezug 31 Belege (37%). Zu dieser Gruppe werden solche Gebilde gezählt, bei denen ein auffälliges Phrasem nur an einer herausragenden Stelle, d.h. punktuell eingesetzt wird. Wenn das Bild im Visual einen direkten Bezug zum Phrasem in der Schlagzeile oder im Fließtext herstellt, wird dieser Bezug in Sprache und Bild zugleich parallel expliziert. Das Phrasem (oder eine seiner Komponenten) wird mit dem materiellen Bild

verbunden. Die bildliche Darstellung öffnet einen semantischen Wissensrahmen zum Thema, das alle abgebildeten Elemente miteinander verknüpft. Da bei dieser Gruppe des Text-Bild-Bezuges zwei Ausprägungen unterschieden werden können, je nachdem, ob Phraseme formal modifiziert werden oder nicht, werden im weiteren Text zwei Werbeanzeigen beschrieben.



Abb. 3: Werbeanzeige für Audi Service (2015)

Auf der Anzeige für *Audi Service* (Abbildung 3) aktiviert das materielle Bild zugleich eine wörtliche und eine phraseologische Lesart. Die Werbung betextet die bildliche Darstellung auf der linken Seite, auf der eine Vielzahl von Händen verschiedene Werkzeuge halten, mit dem Text: „Damit Ihr Audi nicht in falsche Hände gerät. Audi Service.“ *In falsche Hände geraten* bedeutet im phraseologischen Sinne ‘von jemandem in Besitz genommen werden, der damit nicht umgehen kann /, für den es nicht vorgesehen war /, der damit etwas Schädliches tut’. Die visuell präsentierte Szene der schmutzigen Hände der Mechaniker ist dem Betrachter aus dem Alltag bekannt und ruft automatisch eine Erfahrung beim Autoservice wach. Auf dem Bild, das auf der wörtlichen Bedeutung beruht, wird die möglich falsche Servicenutzung/-leistung illustriert und es appelliert zugleich mit der Negation „nicht“ an den Betrachter, die eventuellen Folgen in Betracht zu ziehen. Die Bildkomposition leistet zweierlei: Einerseits wird die phraseologische Lesart gestützt und andererseits demonstriert das Bild zugleich zwei Bedeutungsebenen des Phrasems. Aufgrund des Bildbezugs wird das Verfahren der Remotivierung eingesetzt, d.h. die wörtliche Lesart wird aktualisiert. Sabban (2007: 241) spricht von „Ambiguierung durch Evozieren der Wörtlichkeit“. Die pragmatische Gesamtbedeutung liegt zwischen der kognitiven Entlastung und dem schnellen Verständnis durch die Anknüpfung an Bekanntes und dem sprachspielerischem Effekt.



Was man nicht im  
Kopf hat, sollte  
man im Regal haben.

Der Bildungs-Klassiker, jetzt bei uns.

Der Brockhaus  
3 Bände, geb.  
ca. 4.000 meist farbige Abb.  
2.592 Seiten  
Brockhaus  
Bestell-Nr. 699 063  
€ 49,95

Jetzt in allen Weltbildplus-Filialen  
oder bei Weltbild bestellen unter  
01 80 53 54 321 (0,12 €/Min)  
oder [www.weltbild.de/focus](http://www.weltbild.de/focus)

**Weltbild.de**  
Suchen Sie nicht länger.

Abb. 4: Anzeige der Verlagsgruppe Weltbild für das Lexikon Brockhaus (2004)

In der Anzeigenwerbung auf der Abbildung 4 wird das Sprichwort *Was man nicht im Kopf hat, hat man in den Füßen / Beinen* in der Bedeutung ‘Wer sich nichts merken kann, muss oft noch einmal umdrehen, weil er was vergessen hat’ dem Produkt angemessen modifiziert. Da dieses Sprichwort die Komponente *Kopf* enthält, wird es zu den Somatismen gezählt, denn Somatismen stellen die Gruppe von Phrasemen dar, die einen Körperteil als Komponente haben (griech. soma = Körper). Laut Bánffi-Benedek (2016: 250) liegen den Somatismen „universelle, aber auch kulturspezifische, oder kulturspezifisch metaphorische und emotionale Konzepte zugrunde“. Dobrovol’skij (1997: 126f.) sieht Körperteilbezeichnungen in Phrasemen als Quasisymbole und *Kopf* steht hier als ‘Ort bzw. Instrument des Denkens, der intellektuellen Tätigkeit’. Das Visual stellt ein Buchregal dar. Die durch das Verfahren der lexikalischen Substitution formal modifizierten Komponenten *in den Beinen* werden durch die Lexeme *im Regal* ersetzt. Dadurch

entsteht eine Beziehung zwischen dem textuellen und visuellen Teil der Anzeigenwerbung. Die Aktualisierung der wörtlichen Lesart entsteht durch den Bild-Bezug. Es entstehen metakommunikative Bezüge zwischen dem Phrasem und dem Bild. Die Montage der bildlichen Darstellung rückt das Phrasem in den Fokus der Aufmerksamkeit.

## 7.4 Typ II: Vernetzter Phrasem-Bild-Bezug

Nach unserer Analyse stellt der vernetzte Phrasem-Bild-Bezug mit 38 Belegen (45%) die größte Gruppe dar. Im nächsten Beispiel wird eine Text-Bild-Konstellation gezeigt, in der mehrere Phraseme verwendet werden und miteinander semantisch vernetzt sind. Bei einem vernetzten Phrasem-Bild-Bezug geht es darum, dass die phraseologischen Lesarten die Sprachhandlungsstruktur des Werbetextes systematisch bestimmen.

**ANZEIGE**

**Drei heiße Tipps für den Grips**

**Gehirnaktivität steigern** Tippen Sie mit dem Daumen alle vier Finger derselben Hand der Reihe nach an, dabei erhöht sich die Durchblutung im entsprechenden Hirnareal um 30%.

**Konzentration fördern** Streichen Sie auf einer beliebigen Seite einer Zeitung alle „o“ durch und verbessern Sie sich bei jedem Durchgang um einige Sekunden.

**Horizont erweitern** Mit der Smartphone-App Semper trainieren Sie ganz simpel und effektiv Ihren Wortschatz, während Sie entspannt mit der Bahn Ihrem Reiseziel näher kommen: [www.getSemper.com](http://www.getSemper.com)

**Freie Bahn für effektives Gehirntraining – vom Umstieg bis zur Ankunft**

# Hier kommen Ihre grauen Zellen in Fahrt

Konzentrations-Steigerung leicht gemacht: Bahnfahrer können die Zeit im Zug für wirkungsvolle Übungen zur Verbesserung der geistigen Leistungsfähigkeit nutzen

**„Durch gezieltes Gehirntraining verbessern sich die kognitiven Fähigkeiten.“**  
COGITO-Studie 2015  
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

wunderbar für effektive Konzentrations- und Gedächtnisübungen nutzen. Das Beste ist: Gehirntraining funktioniert ganz einfach und schnell in jedem Zugabteil. Und ganz gleich, ob zehn Finger, Zeitung und Kugelschreiber oder App auf dem Laptop – es gibt viele verschiedene Möglichkeiten, seine geistige Leistungsfähigkeit unterwegs zu steigern. Wir haben drei besonders wirkungsvolle Methoden für Sie zusammengestellt, mit denen Ihr Gehirn garantiert nicht auf der Strecke bleibt. Probieren Sie's doch einfach gleich bei Ihrer nächsten Zugfahrt aus!

**Diese Zeit gehört Dir.**  
Am besten lassen Sie sich gleich auf dem Online-Portal der Deutschen Bahn [bahn.de/keinezeit](http://bahn.de/keinezeit) inspirieren, wie Sie Ihre Zeit im Zug über wirkungsvolles Konzentrations- und Gedächtnistraining hinaus effektiv gestalten können. Probieren Sie bei Ihrer nächsten Bahnfahrt einfach mal etwas Neues aus! Machen Sie ein Foto oder Video davon und laden Sie es auf der Website hoch. Mit etwas Glück gewinnen Sie eine Städtereise von Amersfoort oder einen der attraktiven Wochenpreise.

**DB BAHN**

Abb. 5: Werbeanzeige für Deutsche Bahn (2015)

In der Werbeanzeige für die *Deutsche Bahn* auf der Abbildung 5 werden zwei Phraseme zusammengeführt: *graue Zellen* und *in Fahrt kommen*. Mit dem nominalen Phrasem *graue Zellen* ist die Denkfähigkeit bzw. geistige Leistungsfähigkeit gemeint. Beim Phrasem *in Fahrt kommen* handelt es sich auf der konkreten Ebene um Bewegung und den Vorgang des Fahrens und auf der zweiten, metaphorischen Ebene um die Bedeutung ‘in Schwung, in gute Stimmung kommen‘ (DUDEN 2002: 206).

In semantischer Hinsicht steuert der Kontext die jeweilige Lesart und primär ist das Phrasem im phraseologischen Sinn gemeint. Aus den Informationen im Fließtext ist ersichtlich, dass man mit dieser Anzeige daraufhin aufmerksam machen will, dass bei einer Zugfahrt die Zeit zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit genutzt werden kann. Alle anderen Phraseme und bildhafte Wendungen sind indirekt assoziativ: *freie Bahn* für effektives Gehirntraining (...), (...) Hochleistungsarbeit *auf Knopfdruck*; (...) nicht *auf der Strecke bleiben*, (...) *laufen die Uhren* schneller usw. Die Häufung der phraseologischen Sprache aktiviert ein lexikalisch-semantisches Beziehungsnetz, das die möglichen Konzepte einer Zugfahrt eröffnet und beim Betrachter hervorruft. Laut Burger (2015: 166) werden in solchen Text-Bild-Konstruktionen Phraseme mit potentiell zwei Lesarten semantisch durch den Kontext gesteuert. Je nach Aktualisierung der einzelnen Lesart gibt es verschiedene Möglichkeiten. Es kann die phraseologische Lesart oder die wörtliche dominieren, beide zugleich oder es entsteht eine neue Lesart (ebd.).

## 8 SCHLUSSFOLGERUNG

In diesem Beitrag wurde die Phraseologie in Werbeanzeigen der Printmedien analysiert. Es wurden Werbeanzeigen, in denen Phraseme im Bild und/oder im Text verwendet werden, in Betracht gezogen. Das Ziel der Analyse war es zu zeigen, welchen Beitrag Phraseme in den Werbeanzeigen sowohl im Bild als auch im Text leisten können. Im Vordergrund standen die Fragen, ob Phraseme eine latente oder eine explizite Beziehung zum Bild und/oder Text herstellen und welche semantischen Leistungen Phraseme für die Wahrnehmung und das Verständnis des gesamten Textes erbringen.

Die durchgeführte Analyse von Phrasemen in den Werbeanzeigen zeigt, dass Phraseme gezielt sowohl im Text als auch im Visual eingesetzt werden. Es konnte festgestellt werden, dass es sehr wenige latente Phrasem-Bild-Bezüge gibt, bei denen keine direkten materiellen Abbildungen der Phraseme gezeigt werden. In nur 18 Prozent der Belege gibt es zwischen sprachlichem und materiellem Bild nicht unmittelbar sichtbare Beziehungen. Dagegen dominieren in 82 Prozent der untersuchten Werbeanzeigen solche Konstellationen, in denen Phraseme auffällig und sichtbar im Bild und im Text eingesetzt werden. Daneben werden sie oft auch durch andere Textelemente vernetzt.

Es kann bestätigt werden, dass man mit der Werbesprache durch ein komplexes Zusammenwirken von Text- und Bildelementen versucht, die Aufmerksamkeit der



Konsumenten auf ein bestimmtes Produkt zu lenken und sie anschließend zum Kauf dieses Produkts anzuregen. Durch Sprache, attraktive Gestaltung und Bild wollen Werbetexter die Kunden für sich gewinnen. Die Aufmerksamkeit wird über ein komplexes Zusammenwirken von Text- und Bildelementen gelenkt. Das Bild und die Sprache werden aufeinander abgestimmt: Der Text übernimmt die stabilisierende oder erklärende Funktion, das Bild fungiert als Blickfänger. Da sich die Gesamtbedeutung der Phraseme nicht aus der reinen Addition der Sememe ihrer einzelnen Bestandteile ergibt, sind sie ein geeignetes Mittel, um das Sprachspielerische in der Werbung einzusetzen und außerdem können sie auch mit bildlichen Illustrationen untermauert werden. Die Verknüpfung von Sprache und Bild eröffnet die Möglichkeit von mehreren potenziellen phraseologischen Lesarten, d. h. sowohl die wörtliche als auch die phraseologische Lesart kann aktiviert werden. Die Werbebotschaft ist einprägsam und mittels Phraseme für die Leser leicht verständlich. Aus diesem Grund greifen die Werbetexter oft und bewusst zu Phrasemen, die einerseits feste, fast klischeehafte Strukturen aufweisen, die allgemein bekannt sind und einen möglichst breiten Leserkreis erreichen können. Andererseits erfüllen Phraseme die Anforderung der Werbung nach Originalität.

Obwohl in vielen Forschungsarbeiten darauf hingewiesen wird, dass Phraseme in der Werbung schon relativ gut untersucht seien (vgl. Burger 2015: 180), bestehen in einigen Bereichen noch Forschungslücken. Wenig untersucht sind z.B. Phraseme in der Internet-Werbung und auf Werbeplakaten. Auch Übersetzungen der Werbungen, bei denen u.a. kulturelle Unterschiede eine Wirkung auf die Gestaltung der Werbebotschaft haben, sind bis jetzt wenig untersucht worden.

## LITERATUR

- BACHMANN-STEIN, Andrea (2011) Phraseologie und Textmusterstil. H. Lenk, S. Stein (Hg.), *Phraseologismen in Textsorten*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag. 17–41.
- BALS LIEMKE, Petra (1999) Der Kunde ist König! Zur Verwendung von Phraseologismen in der Anzeigenwerbung. R. S. Baur, C. Chlosta, E. Piirainen (Hg.), *Wörter in Bildern – Bilder in Wörtern. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 19–46.
- BALS LIEMKE, Petra (2001) „Da sieht die Welt schon anders aus“: *Phraseologismen in der Anzeigenwerbung. Modifikationen und Funktion in Text-Bild-Beziehungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BÁNFFI-BENEDEK, Andrea (2016) Der Einsatz von Somatismen und Kinegrammen im DaF-Unterricht. Eine interkulturelle Annäherung. *Germanistische Studien X*, 243–254.

- BASS, Nicole (2003) Phraseologismen und Modifikationen in der Deutschschweizer Anzeigenwerbung 1928-1998. H. Burger, A. Häcki Buhofer, Annelies, G. Greciano (Hg.), *Flut von Texten – Vielfalt der Kulturen. Ascona 2001 zur Methodologie und Kulturspezifität der Phraseologie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 381–390.
- BURGER, Harald (1991) Phraseologie und Intertextualität. C. Palm (Hg.), *Europhras 90. Akten der internationalen Tagung zur germanistischen Phraseologieforschung*. Aske/Schweden 12.–15. Juni 1990. Uppsala: Deutsches Institut der Universität Uppsala, 13–27.
- BURGER, Harald (1997) Phraseologie im Kinder- und Jugendbuch. In: R. Wimmer, F.-J. Berens (Hg.), *Wortbildung und Phraseologie*. Tübingen: G. Narr Verlag, 233–254.
- BURGER, Harald (2015) *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- BURGER, Harald/Annelies BUHOFER/Ambros SIALM (1982) *Handbuch der Phraseologie*. Berlin, New York: W. de Gruyter.
- DOBROVOL'SKIJ, Dmitrij (1980) Zur Dialektik des Begriffs der textbildenden Potenzen von Phraseologismen. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 33, 690–700.
- DOBROVOL'SKIJ, Dmitrij (1997) *Idiome im mentalen Lexikon Ziele und Methoden der kognitivbasierten Phraseologieforschung*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.
- DUDEN 11 (2002) *Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- DUDEN (2007) *Das große Buch der Zitate und Redewendungen*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- FIX, Ulla (1997) Kanon und Auflösung des Kanons. Typologische Intertextualität – ein postmodernes Stilmittel? Eine thesenhafte Darstellung. G. Antos, H. Tietz (Hg.), *Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends*. Tübingen: Niemeyer, 97–108.
- FLEISCHER, Wolfgang (1997) *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- FRITZ, Thomas A. (1994) *Die Botschaft der Markenartikel: Vertextungsstrategien in der Werbung*. Tübingen: Stauffenburg.
- GRASSEGER, Hans (1989) Redensarten in der Fernsehwerbung. Zur Struktur und Rezeption von Idiomen in multimedialer Kommunikation. G. Gréciano (Hg.), *EURO-PHRAS 88. Phraséologie Contrastive*. Strassbourg, 141–154.
- HEMMI, Andrea (1994) „*Es muß wirksam werben, wer nicht will verderben*.“ *Kontrastive Analyse von Phraseologismen in Anzeigen-, Radio- und Fernsehwerbung*. Bern, Berlin: Lang.
- JANICH, Nina (2001) *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- JANICH, Nina (2005) Wenn Werbung Sprüche klopft. Phraseologismen in Werbeanzeigen. *Der Deutschunterricht* 57, 44–53.

- JANICH, Nina (2006) Phraseologismen in der Werbesprache. Verwendungsweisen und methodische Probleme. U. Breuer, I. Hyvärinen (Hg.), *Wörter – Verbindungen. Festschrift für Jarmo Korhonen zum 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main, 175–186.
- JESENŠEK, Vida (2021) *Beiträge zur deutschen und slowenischen Phraseologie und Parömiologie*. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- KÜHN, Peter (1985) Phraseologismen und ihr semantischer Mehrwert. Jemandem auf die Finger gucken in einer Bundestagsrede. *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 56; 37–46.
- LANGE, Meinolf (1998) Die Verwendung sprachlicher Vorlagen in Texten der Anzeigenwerbung. H. Dietrich (Hg.), *Das geht auf keine Kuhhaut. Arbeitsfelder der Phraseologie*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 169–198.
- LENK, E. H. Hartmut/Stephan, STEIN/ (Hg.), (2011) *Phraseologismen in Textsorten*. Hildesheim [u.a.]: Olms.
- MAJNUSZ-STADNIK, Mariola (2014) *Andere Länder, andere Werbestrategien. Phraseologismen und deren Modifikationen in den polnischen und deutschen Werbeanzeigen*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- MELLADO BLANCO, Carmen (Hg.) (2008) *Beiträge zur Phraseologie aus textueller Sicht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- PAVIĆ PINTARIĆ, Anita (2015) *Deutsche und kroatische Idiome kontrastiv. Eine Analyse von Ausdruck und Funktion*. Frankfurt a. M.: Lang.
- PFEIFFER, Christian (2016) *Frequenz und Funktionen phraseologischer Wendungen in meinungsbetonten Presstexten (1911-2011)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- PTASHNYK, Stefaniya (2009) *Phraseologische Modifikationen und ihre Funktionen im Text: Eine Studie am Beispiel der deutschsprachigen Presse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- RICHTER-VAPAATALO, Ulrike (2007) *Da hatte das Pferd die Nüstern voll. Gebrauch und Funktion von Phraseologie im Kinderbuch*. Frankfurt a. M.: Lang.
- RYPÁČKOVÁ, Lucie (2019) Phraseologismen in der Werbung. H. Menclová, M. Voltrová (Hg.), *Experimentierräume in der deutschen Sprachwissenschaft*. Pilsen: Westböhmische Universität Pilsen, 143–152.
- SABBAN, Annette (2004) Zur Rolle der Phraseme für die Konstituion und Funktion des Textes. K. Steyer, (Hg.), *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin, New York: W. de Gruyter, 238–262.
- SABBAN, Annette (2007) Textbildende Potenzen von Phrasemen. H. Burger, D. Dobrovol'skij, P. Kühn, N. R. Norrick (Hg.), *Phraseologie: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung # Phraseology: an international handbook of contemporary research 1*. Berlin, New York: W. de Gruyter, 237–253.
- STEIN, Stephan (1995) *Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch*. Frankfurt am Main u. a.: Lang

- STÖCKL, Hartmut (2004) *Die Sprache im Bild – das Bild in der Sprache: zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text: Konzepte, Theorien, Analysemethoden*. Berlin: W. de Gruyter.
- UMBORG, Viktoria (2020) Multimodale Verwendung von Phrasemen und Lexemen in der Werbung. In: S. Wahl, E. Ronneberger-Sibold, K. Luttermann (Hg.), *Werbung für alle Sinne. Multimodale Kommunikationsstrategien*. Wiesbaden: Springer, 43–55.
- VALENCIČ ARH, Urška (2014) *Ein Prinz auf der Erbse. Phraseologie und Übersetzung. Am Beispiel der Kinder- und Jugendliteratur von Christine Nostlinger im Deutschen und Slowenischen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- VESALAINEN, Mario (2007) Phrasem in der Werbung. H. Burger, D. Dobrovol'skij, P. Kühn, N. R. Norrick (Hg.), *Phraseologie: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung # Phraseology: an international handbook of contemporary research 1*. Berlin, New York: W. de Gruyter, 292–302.

## ONLINEQUELLEN

- HEGEDÜS-LAMBERT, Claudia (2010) Verfestigte Körpermetaphern und -metonymien in Idiomen mit der Nominalkonstituente Hand, *Textes et contextes* [Online] 5 | 2010. 20. April 2021. <https://preo.u-bourgogne.fr/textesetcontextes/index.php?id=233>.
- REDENSARTEN-INDEX. 2. Mai 2021. <https://www.redensarten-index.de/suche.php>.

## POVZETEK

### „HIER KOMMEN IHRE GRAUEN ZELLEN IN FAHRT“ – FRAZEMI V OGLAŠEVANJU

Članek se osredotoča na rabo frazeologije v reklamnih oglasih v nemških tiskanih medijih. V večjem delu se navezuje na odnos med frazemi v sliki in besedi. V uvodnem delu se posveti kratkemu pregledu frazeologije kot jezikoslovne discipline ter raziskovanju frazeologije v reklamnih besedilih, zgradbi reklamnih oglasov in prenovitveni/neprenovitveni rabi frazemov.

Z opisom izbranih vidikov predstavljamo rezultate analize t. i. semantičnih prenovitev, ki vzpostavljajo določeno razmerje med frazemom v sliki in/ali v besedi. Po tipologiji jezikoslovca Hartmuta Stöckla (2004) smo razmerje med frazemom in sliko najprej opredelili kot latentno razmerje ali kot eksplicitno razmerje. Pri latentnem razmerju frazemi zgolj ustvarjajo določeno razmerje med slikovno in jezikovno podobo. Podskupini latentnega razmerja sta vizualno evocirani ali jezikovno evocirani frazemi. Pri eksplicitnem razmerju so frazemi materializirani v sliki in besedi. Frazeme, ki se pojavijo le na enem mestu, smo nadalje opredelili kot punktualno razmerje. V podskupino povezovalnega razmerja smo uvrstili frazeme v reklamnih oglasih, na katere se navezujejo tudi ostali jezikovni elementi.

Pregled gradiva na podlagi 84 reklamnih besedil je pokazal, da je frazeologija v reklamnih oglasih najpogosteje rabljena eksplicitno in povezovalno. To pomeni, da se frazemi ne pojavljajo izolirano, temveč je besedilo prežeto z ekspresivnim oz. frazeološkim jezikom, ki se navezuje na reklamno sporočilo v slikovnem gradivu in obenem v sloganu ali spremnem besedilu. Prikazani izsledki raziskave pričajo o tem, da so frazemi v reklamnih besedilih zelo pogoste in priljubljene strukture, ki prevzemajo persuasivno funkcijo, ker so razumljivi, konotativni in si jih uporabniki lažje zapomnijo.

**Ključne besede:** frazeologija, reklamni oglasi, slika, besedilo, modifikacije

## ABSTRACT

### “HIER KOMMEN IHRE GRAUEN ZELLEN IN FAHRT” – PHRASEOLOGICAL UNITS IN ADVERTISEMENTS

The article deals with the use of the phraseological units in print advertisements in the German print media. The focus is the relations between phraseological units in the texts and images of the advertisements. The introductory part provides a brief overview of phraseology as a linguistic discipline and its role in advertisements, the structure of advertisements and possible modifications of phraseological units. The results of the analysis of semantic modifications showed certain relations between phraseological units in texts and images of the advertisements. According to the typology of Hartmut Stöckl (2004), we first defined the relation between a phraseological unit as a latent or explicit relation. In the latent relation phraseological units create a certain relation between text and image. There are two subgroups of the latent relation: phraseological units, which are visually evoked, and phraseological units, which are textually evoked and expressed. In the explicit relation phraseological units are materialized in image and text. Phraseological units, which appear isolated only in one place, are classified in the subgroup of the punctual relation. In the subgroup of the connected relation are phraseological units, to which other linguistic elements and structures refer. The analysis of 84 print advertisements showed that phraseological units are mostly used explicitly and in a connecting manner. This means phraseological units are not used isolated, but the text is characterized by an expressive or phraseological language that is linked to the advertisement's message in image and text at the same time. The research confirmed that phraseological units are very popular as fixed and idiomatic units in advertisements, because they take on the persuasive functions and represent understandable, connotative and easily memorable structures.

**Keywords:** phraseology, advertisements, image, text, modification



**Jasmina Markič**

Facultad de Filosofía y Letras

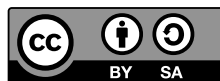
Universidad de Ljubljana

Eslovenia

jasmina.markic@ff.uni-lj.si

UDK 811.134.2'366.587:82Vallejo F.

DOI: 10.4312/vestnik.13.227-241



## **SOBRE LAS PERÍFRASIS VERBALES DE GERUNDIO EN LA RAMBLA PARALELA DE FERNANDO VALLEJO<sup>1</sup>**

«*Todo pasa, todo se olvida, nada queda.*»

Fernando Vallejo (2002: 132)

### **1 INTRODUCCIÓN**

Uno de los temas recurrentes de la novela *La Rambla paralela* del escritor colombiano Fernando Vallejo (Medellín, 1942) es el paso del tiempo en el que el presente y el pasado se diluyen en un futuro que lleva a la muerte: «Su memoria sería sucesiva pero él era simultáneo, con una simultaneidad rabiosa que abarcaba el pasado, el presente y el futuro [...]» (LRP 181)<sup>2</sup>. Es una de sus novelas autobiográficas en la que el protagonista/narrador es también Fernando, su *alter ego*, como ocurre en *La virgen de los sicarios*, *El desbarrancadero* y otras obras. En la expresión del fluir imparable del tiempo, las perífrasis verbales (a continuación p.v.) de gerundio desempeñan un papel importante en el estilo vallejiano.

### **2 LOS PARALELISMOS EN LA RAMBLA PARALELA**

Uno de los paralelismos más destacados en la novela es el juego de voces narrativas. En *La Rambla paralela* el protagonista dialoga con su *alter ego*<sup>3</sup>: «*El sol se puso en camino y el viejo llegó al hotel con las primeras sombras, a nada, a no dormir, a seguir en su diálogo de sordos consigo mismo*» (LRP 47). *La Rambla paralela* empieza con el protagonista en primera persona como si se tratara de una crónica y no de ficción. Unas líneas

1 Este estudio ha sido realizado en el marco del programa de investigación P 6-218, *Teoretične in aplikativne raziskave jezikov. Kontrastivni sinhroni in diahroni vidiki* (Investigaciones teóricas y aplicadas de las lenguas. Aspectos sincrónicos y diacrónicos) financiado por ARRS.

2 Las citas de la novela llevan entre paréntesis las iniciales del título (LRP) seguidas del número de la(s) página(s).

3 El narrador y protagonista de sus novelas se llama Fernando (apodado «el Viejo») y comparte muchos hechos biográficos del autor Fernando Vallejo.

más abajo el protagonista se transforma en un narrador de tercera persona sin llegar a ser un narrador omnisciente. Forero Gómez lo llama «narrador flotante»:

Hacia el final de la novela, el narrador en tercera persona se convierte momentáneamente en un narrador en primera persona plural<sup>4</sup> [...] y luego en primera persona [singular]<sup>5</sup> [...] con la intención de sugerir una cercanía física con Fernando; sin embargo, el narrador vuelve a la tercera persona poco después y mantiene durante todo el momento su rol como la conciencia del protagonista. Con este juego de voces narrativas, Vallejo logra hacer más difusa o diluida la presencia del yo de Fernando [...]. (Forero Gómez 2011: 18-19)

El título de la obra, *La Rambla paralela*, es significativo e implica un paralelismo en el que se encuentra el protagonista que se mueve entre la vida y la muerte, entre su presente y su pasado, entre Barcelona y Colombia: «La metáfora de la rambla ‘paralela’ en oposición a la rambla de la ciudad, le permite recrear el mundo del recuerdo con el mismo valor que el mundo real de la Feria y de Barcelona» (Forero 2005: 49). Fernando deambula por Barcelona y por sus recuerdos como un fantasma. La voz del teléfono al inicio de la novela le dice que ya está muerto: «Todos nos tenemos que morir, hombre, no sea bobito. Es más: ahí donde está usted, en su cama, también ya está muerto. Vaya mírese en el espejo y verá. ¡Levántese!» (LRP 10).

### 3 EL PAPEL DE LAS PERÍFRASIS VERBALES DE GERUNDIO

Uno de los temas recurrentes ligado a la muerte, al recuerdo y al olvido, como ya se ha señalado, es el paso del tiempo. El fluir del tiempo se expresa a menudo con los verbos de movimiento, tanto en su uso pleno como en su uso metafórico o como verbos auxiliares de perífrasis. *Ir* y *venir*, como verbos plenos (1, 2, 3, 4) o sustantivos (3, 4), se repiten a lo largo de la novela para indicar un movimiento repetitivo de ida y vuelta, ya que los dos verbos indican direcciones opuestas<sup>6</sup>:

- 1 –*Venían* pues ustedes como sardinas en caja de sardinas. (LRP 15)
- 2 *Iba* entre la multitud oyendo sin oír, viendo sin ver, tratando de recordar, de volverse a encontrar en el muchacho que un día fue, de recuperarse a sí mismo. (LRP 21)

4 «Estábamos con él en el Café de la Ópera cuando oscureció, hacia las diez de la noche. En Barcelona en verano el sol se pone tarde y los días duran mucho, cosa que a nosotros, los provincianos del trópico que vivimos en permanente equinoccio, se nos hace raro». (LRP 185)

5 «Mi último recuerdo de él es alejándose por las Ramblas en la noche entre el gentío». (LRP 185)

6 Las cursivas en los ejemplos citados en este artículo son nuestras.



- 3 *Iban y venían*, de la Plaza de Cataluña a la glorieta de Colón, y de la glorieta de Colón a la Plaza de Cataluña. Tal su forma de llenar sus vidas, en *un ir viniendo*. (LRP 86)

*La Rambla paralela*<sup>7</sup> se sitúa en espacios (la Rambla de Barcelona, por una parte, y la calle Junín en Medellín, por otra) y tiempos (presente, pasado y futuro) paralelos. En el ejemplo 4 aparece el paralelo entre el pasado (la calle Junín en Medellín) y el presente (la Rambla en Barcelona) con la imagen del tiempo como un péndulo de reloj.

- 4 [...] la Rambla afuera, a unas cuadras, seguía en *su ir y venir* empecinado, *yendo y viniendo, yendo y viniendo*, como en sus buenos tiempos Junín.  
 –¿Sí te acordás de Junín?  
 ¡Cómo olvidarla! Por esa calle bulliciosa de la ciudad inefable había transitado, del Parque de Bolívar a la Avenida La Playa y de vuelta de ésta a ése como un péndulo idiota de reloj, su juventud inútil. ¿Hacia cuánto? (LRP 17)

Las p.v. de gerundio<sup>8</sup> «muestran una acción, un proceso o un estado en su curso» (NGLE 2009: 2185) e indican diferentes valores tempoaspectuales y modales. El auxiliar de las p.v. de gerundio es frecuentemente un verbo de movimiento. El proceso de vaciado o gramaticalización<sup>9</sup> no suele ser total en los verbos de movimiento y el verbo en su uso auxiliar suele conservar algunos rasgos semánticos del verbo pleno (Batiukova y De Miguel 2013: 446), es decir, aunque pierden parcial o totalmente su valor pleno de movimiento, estos verbos que actúan como auxiliares mantienen un matiz de dinamicidad que confieren a las p.v. en sus valores tempoaspectuales. Sus rasgos se prestan a usos estilísticos para marcar el paso del tiempo.

La p.v. *ir + gerundio*<sup>10</sup> expresa la progresión, el desarrollo gradual de un evento y suele ir acompañada de adverbiales que refuerzan la intensificación gradual (*paulatinamente, progresivamente, gradualmente, poco a poco*). Tiene un fuerte valor expresivo y se usa a menudo para describir y/o acentuar el lento progresar de las acciones y para inmovilizarlas en el tiempo. Señala tanto la perspectiva global como la cursiva<sup>11</sup>,

7 En Barcelona no existe una Rambla Paralela sino que hay dos calles: la Rambla/les Rambles, un paseo que va desde la Plaza de Cataluña/Plaça de Catalunya al puerto antiguo, y la Avenida del Paralelo/Avinguda del Paral·lel que une las Atarazanas Reales de Barcelona/Drassanes Reials de Barcelona a la Plaza de España /Plaça de Espanya.

8 La p.v. de gerundio es la unión directa (sin preposición o conjunción) de un verbo auxiliar flexionado y un gerundio (forma no personal o no flexionada en su carácter verbal y no adverbial o adjetival) que forman un solo núcleo verbal. «El significado propio de la perífrasis surge de la conjunción del auxiliar y el gerundio y no se reduce a la suma del significado de sus dos componentes.» (Yllera 1999: 3393). Véase también NGLE (2009: 2185) y Gómez Torrego (1988).

9 «Esa relativa vacuidad (o facilidad para ‘vaciar’) es precisamente lo que los capacita para entrar a formar parte de perífrasis como verbos auxiliares dessemantizados.» (De Miguel 2012: 189).

10 Para las p.v. de gerundio con *ir* y *venir* como auxiliares, véase también Markič (2020: 353-355).

11 La definición general del concepto de valores aspectuales se desprende de las definiciones de aspecto de los autores Miklič (1983), Comrie (1976), Coseriu (1980), García Fernández (2006) entre otros.

dependiendo del entorno textual y del paradigma verbal en el que se encuentra el auxiliar (Markič 2013: 297). Esta p.v. abunda en el texto analizado, ya que es un instrumento imprescindible para expresar el paso del tiempo, como metáfora de la fugacidad de la vida: «Todo pasa, todo muere, y esta línea *va fluyendo y se va yendo* y yo con ella hacia la nada». (LRP 183)

En el ejemplo 5, el verbo auxiliar *ir* en pretérito perfecto simple de la p.v. aspectual *ir + gerundio (fue desgarrando)* marca el valor aspectual perfectivo. La p.v. expresa el avance gradual del evento visto desde una perspectiva global, focalizando el evento completo. Asimismo, la p.v. *habían ido cayendo* (ej. 6), con el auxiliar en pluscuamperfecto de indicativo, indica el desarrollo gradual del evento referido a un pasado remoto y focalizado en su totalidad, es decir, también desde una perspectiva global.

- 5 ¡Exacto el Liceo, se había acordado! Por lo menos esa batalla contra el mal de Alzheimer la había ganado. Una voz inefable velada de violeta *fue desgarrando* entonces el velo de las tinieblas del tiempo [...] (LRP 20)
- 6 Volando su avión sobre las nubes y la oscuridad del mar océano, las horas *habían ido cayendo* como las fichas de dominó, tumbándose las unas a las otras: la una se volvió las dos, las dos las tres, las tres las cuatro... (LRP 16)

En el fragmento 7, los recuerdos de Colombia y el flotar de los cadáveres en el río Cauca se comparan con el fluir de la gente en la Rambla. La p.v. *iba arrastrando* señala el progresar, el movimiento continuo, aspectualmente imperfectivo, ya que el evento no se ve como terminado (el auxiliar *ir* está en pretérito imperfecto de indicativo) sino como un perpetuo arrastrar. Todo el fragmento se sitúa en un marco de perspectiva cursiva, destacando la progresión y la duración (los paradigmas verbales están en imperfecto) excepto «el niño que fui» que sitúa el evento en el pasado desde una perspectiva global, perfectiva, ya que el verbo *ser* está en pretérito perfecto simple.

- 7 Rápido, rápido rápido *iba arrastrando* el río los decapitados en la lejana Colombia y por las calles de la Rambla la gente. El río era el Cauca, el de mi niñez, y la Rambla la de mi muerte, la de Barcelona. Y mientras el niño que *fui* seguía desde la orilla del río eterno el desfile de los cadáveres con gallinazos encima que les sacaban las tripas y salpicaban de sangre el agua pantanosa, el viejo que lo recordaba veía desde su mesa de café, viendo sin ver, el demabular interminable de la Rambla [...] (LRP 11-12)

En el fragmento 8, con la p.v. *iba diciendo* también se expresa el avance paulatino del evento, una intensificación gradual acompañada por una onomatopeya (*tac, tac, tac*), un adverbio de modo (*fatigadamente*) y una locución adverbial (*de tumbo a tumbo*), es

decir, un movimiento continuo y progresivo con el auxiliar en imperfecto que señala un evento imperfectivo. La p.v. de infinitivo *me iba a morir* traslada al protagonista a un momento posterior en la esfera del pasado, ya que el protagonista (en 1.<sup>a</sup> persona) –no el narrador (hay un cambio de persona; el inicio del fragmento es narrado en 3.<sup>a</sup> persona)–, parte de un momento pasado (*supe*) hacia el futuro (*me iba a morir*).

- 8 Fibrilación ventricular, pulso filiforme, arritmia, lividez en la cara, y allá a lo lejos los ajenos murmullos del corazón, angustiados, distantes. Los síntomas los conocía muy bien porque ya los había vivido antes: cuando se le murió en sus brazos su perra la Bruja. La misma desesperanza, el mismo desamparo, y esa sensación de desastre inminente...«*Tac... tac... tac...*» *iba diciendo* el reloj incierto del corazón, *de tumbo en tumbo, fatigadamente*. ¿Fatigadamente? Pensé en los largos adverbios en «mente» del español, tan torpes, tan tontos, tan sosos, y en ese instante supe cómo *me iba a morir*: como Oudin, resolviendo un problemita pendejo de gramática. (LRP 11)

En el ejemplo 9, con el cambio del tiempo verbal, hay un cambio de perspectiva: de la global, que abarca la totalidad del evento (*fue llevando*), con el auxiliar en pretérito perfecto simple, a la cursiva, con el auxiliar en imperfecto, que focaliza el evento sin señalar el inicio ni el final (*iba llevando*).

- 9 Acto seguido Colombia tomó la cabeza y el cuerpo, y con sus manos impunes, manchadas de sangre, los botó al Cauca, que se los *fue llevando* al Magdalena, que se los *fue llevando* al mar. Cuando todavía iban los cuerpos por el Cauca fue cuando el niño los vio desde la orilla: habían salido al flote hinchados y el río se los *iba llevando*, arrastrándolos en su corriente pantanosa con los gallinazos encima. (LRP 27)

*Ir + gerundio* también «permite visualizar el punto inicial o final del proceso del que se habla» (NGLE 2192). La visualización del punto inicial del proceso da lugar a valores aspectuales incoativos (ej. 10) que aparecen, sobre todo, en formas de imperativo (ej. 11) por tratarse de eventos aún no empezados «que el hablante se imagina ya en su principio y desarrollo progresivo posterior» (Gómez Torrego 1988: 161):

- 10 –Si es del hígado le doy tres meses. Si es del páncreas, uno. ¿Está el señor muy amarillo?  
–Sí.  
–Entonces bien *pueden ir llamando* a Gayasso. (LRP 113)

- 11 Que no hablen más, que no sueñen, que no deliren, que se callen. Y que *se vayan olvidando* de la presidencia de Colombia porque esa no la van a oler nunca. (LRP 127)

*Ir* es un verbo de movimiento que implica un movimiento orientado, a diferencia de *andar*, que indica un movimiento no orientado y preferentemente se combina con «los predicados durativos que no están orientados a la consecución de una determinada meta o *telos*» (García Fernández 2006: 87). *Andar + gerundio* (12 y 13), p.v. semánticamente próxima a *estar + gerundio*, ya que no implica que el evento denotado por el verbo principal llegue a completarse, indica el desarrollo de un evento, expresa acciones continuas, habituales o reiterativas.

- 12 Ante la inminencia de su muerte qué le podía importar a él el juego de los vivos de *andar separando* para después unir, para después volver a separar, para después volver a unir... (LRP 108)
- 13 Si usted se muere ahora, deja de sufrir y se evita el calorón y *andar vendiendo* esas porquerías de libros. (LRP 170)

La p.v. aspectual *venir + gerundio* focaliza un evento desde su inicio hasta el punto central de su desarrollo sin indicar el final (García Fernández 2006: 268). Puede aparecer en ambas perspectivas, la global (ej. 14) y la cursiva (ej. 15). Se han encontrado pocos casos de esta p.v. en el texto analizado:

- 14 [...] el cadáver *se había venido descomponiendo*, descomponiendo, y hoy día no llegaba ni a polvo de polvo. (LRP 54)
- 15 Un autobús de dos pisos repleto de turistas *venía haciendo* el tour de Barcelona. (LRP 152)

Esta p.v. puede cobrar un valor modal aproximativo, con idea de probabilidad (ej. 16):

- 16 ¿Cuátos espectadores habría? ¿Mil? ¿Cinco mil? ¿Diez mil? Cien si acaso en el teatrillo improvisado, de suerte que puesto que eran tres los que hablaban les *venía tocando* de a treinta y tres y pico por cabeza. (LRP 182)

Una de las p.v. más usadas en español es *estar + gerundio*, p.v. aspectual «con significado de progresivo, es decir, de aquella variedad del aspecto Imperfecto en que se focaliza un único punto en el desarrollo de un evento.» (García Fernández 2006:136).

Visualiza el evento presentado como ya comenzado pero no concluido cuando el auxiliar va en un tiempo verbal imperfectivo, valor frecuente en esta novela. Gómez Torrego (1988: 140) destaca que, cuando el auxiliar *estar* se encuentra en un tiempo perfectivo (pretérito perfecto simple o los tiempos compuestos), «se conjuntan el valor imperfectivo del gerundio con el perfectivo del auxiliar. De esta forma nos ofrece una imagen o idea durativa que se da por acabada en un momento determinado». Suelen acompañar esta p.v. referencias temporales (ej. 17):

- 17 El viejo nada descubrió. Nada *en los muchos años* que nos *estuvo dando* guerra. (LRP 71)

Si estas referencias no aparecen, la p.v. obtiene un carácter destelizador que «obliga a una interpretación en que no se alcanza la meta, a pesar, precisamente, de la forma perfectiva en que aparece el auxiliar» (García Fernández 2006:138). Matte Bon (1992, II: 160) mantiene que con esta perífrasis verbal el hablante no quiere presentar la realidad extralingüística objetiva y detalladamente sino que quiere comentarla, explicarla y que el momento emotivo cobra importancia. Con *estar* + *gerundio* también se actualiza la acción en la esfera del presente (ej.18 y 19) o del pasado (ej. 20 y 21) y, como ya se ha mencionado, se expresan valores durativos, prolongativos y progresivos (ej. 20 y 21), a veces también reiterativos y frequentativos (Gómez Torrego 1988: 141-143) como en el ejemplo 22, en el que la p.v. va acompañada de un adverbial (*paso a paso*).

- 18 –¡*Se está pudriendo* en vida el español, no se va a podrir el latín que está muerto! Dejémonos de güevonadas. (LRP 54)
- 19 –¿En qué *está pensando*, maestro? –le preguntó una de las señoritas triples viéndolo tan abstraído. (LRP 84)
- 20 Además la feria *estaba resultando* un desastre. (LRP 32)
- 21 La muerte no le iba a venir de arriba: le *estaba llegando* de adentro. (LRP 39)
- 22 Mañana hablaba. Pues *paso a paso* mañana se le *estaba convirtiendo* en hoy. (LRP 144)

*La Rambla paralela* empieza con un sueño y termina con el mismo: la muerte del protagonista. La novela comienza con el protagonista llamando por teléfono desde Barcelona a Colombia, a la finca Santa Anita, que desde hace años ya no existe más, queriendo hablar con su abuela, misiá Raquelita, que murió hace tiempo (ej. 23). Es un diálogo con una voz al teléfono en Colombia desde el lugar donde estuvo la finca, «entre Envigado

Sabaneta, saliendo de Medellín» (LRP 9) y el protagonista que está durmiendo (muiriéndose) en un hotelito de la calle Ferrán (LRP 12) de Barcelona. El diálogo inicial se presenta en la esfera del presente y se inicia con la perífrasis verbal *estar + gerundio* con el auxiliar en presente de indicativo (*estoy llamando*), que en este caso señala el valor aspectual progresivo y el temporal de presente actual. La última p.v. (*estoy hablado*) de este fragmento tiene el mismo valor, mientras que la p.v. *ir a + infinitivo compuesto* en la exclamación ¡Cómo la van a haber tumbado! tiene un valor modal epistémico<sup>12</sup> y no tempoaspectual que normalmente prevalece en la p.v. *ir a + infinitivo*.

23 –¿Estoy llamando al setenta y cinco ciento ventitrés?

–Sí pero no.

–¡Cómo! No le entiendo. ¿Ésa no es la finca Santa Anita?

–Aquí era pero ya no es: la tumbaron.

–¡Cómo la van a haber tumbado!

–¿Y por qué no? Todo lo tumban, todo pasa, todo se acaba. Y no sólo tumbaron la casa, ¿sabe? ¡Hasta la barranca donde se alzaba! La volaron con dinamita y únicamente dejaron el hueco. Un hueco vacío de aire.

–Señor, por favor, no se burle que le *estoy hablando* de larga distancia (LRP 9)

El diálogo final en la novela –en el sueño terminal– entre la voz telefónica de Colombia y el protagonista es casi idéntico al inicial: también se sitúa en el presente, solo que el interlocutor en este caso es una señorita, mientras que en el fragmento 23 es un señor. Se trata de «la angustiada irrealidad del sueño» en la que «la arritmia tomó entonces el control del corazón.» (LRP 190). El sueño final es también el sueño eterno en el que se sumerge el protagonista, es decir, su muerte. Las dos p.v. *estoy llamando*, al inicio y al final de este fragmento (24), señalan el mismo valor como en el ejemplo 23. Aquí aparece la p.v. aspectual terminativa *dejar de + infinitivo* (*deja de ser*) que focaliza el final de la situación como una interrupción (García Fernández 2006: 117).

24 –¿Adónde *estoy llamando*, señorita? ¿No es ése el setenta y cinco ciento ventitrés?

–Exacto. Ese mismo.

–O sea la finca Santa Anita, de doña Raquelita.

–Exacto. Aquí fue.

–¡Cómo que fue!

12 En este fragmento, algunas líneas más abajo, vuelve a aparecer la p.v. *ir a + infinitivo compuesto* en el mismo contexto comunicativo (exclamativo) indicando el valor epistémico de probabilidad y sorpresa: «¡Cómo se va a haber muerto, si es mi abuela!» (LRP 9)

–Fue mas ya no es. Todo lo que algún día es otro día deja de ser. ¡O qué! ¿Cree que esto es eterno?

–Ay, señorita, no se burle que *estoy llamando* de larga distancia. (LRP 189)

La p.v. *seguir* + *gerundio* es muy frecuente en la novela, ya que acentúa el carácter de lo durativo y/o lo persistente de los recuerdos del protagonista. Se sitúa en el grupo de las p.v. de fase indicando la fase intermedia de la acción. Aparece en la mayoría de los casos en perspectiva cursiva (con el auxiliar en un tiempo verbal imperfectivo: presente o imperfecto como en los ejemplos 25, 26 y 27), y, en algunos casos, en perspectiva global (con el auxiliar en un tiempo verbal perfectivo: pretérito perfecto simple, como en el ejemplo 28).

- 25 Esperaba el loco un momento, como oyendo la voz interior, y luego se contestaba y *seguía andando*. (LRP 56)
- 26 Que se sentía muy feliz ese día aunque le *seguían ardiendo* los ojos. (LRP 78)
- 27 Y en tanto el viejo se moría, la Iglesia vil, mentirosa, asesina, impune, le *seguía echando* leña seca a la hoguera de la Plaza del Rey en que ardía Mossén Urbano por predicar sus encendidas verdades. (LRP 104)
- 28 Llevaba [Bruja, la perra] días de sufrimiento con los intestinos retorcidos hasta que una mañana, cuando ni él ni ella podían aguantar el dolor, le llegó por fin misericordiosa la Muerte. Pero sólo a ella, a él no. Él *siguió cargando* la cruz de su recuerdo por esta Vía Dolorosa. (LRP 123-124)
- 29 Detestaba la música, el radio, las motos, la televisión... Que el sol *siguiera saliendo y poniéndose* como un estúpido. (LRP 127)

Esta p.v. presenta una visión continuativa del evento en curso sin indicar la procedencia ni el destino del movimiento. Suele combinarse con predicados de naturaleza atética (ej. 25, 26, 31), mientras que, con predicados télicos (ej. 27, 29), predomina la lectura iterativa o frecuentativa. Se combina frecuentemente con las p.v. de modo: *tener que* + *infinitivo* (ej. 30), *poder* + *infinitivo* (ej. 31).

- 30 Ahora los viejos *tenían que seguir aprendiendo* como niños de teta. (LRP 66)
- 31 Cayó la lágrima en su copita de jerez, y para *poder seguir llorando* a gusto se tomó la copita de jerez con todo y lágrima. (LRP 101-102)

*Quedar(se) + gerundio* es una construcción perifrástica que numerosos autores excluyen del grupo de las p.v.; sin embargo, en algunos casos actúa como p.v. para expresar el desarrollo de la acción a partir de su inicio. En el texto analizado aparecen dos casos, uno en forma pronominal (ej. 32) y el otro en forma no pronominal (ej. 33), ambos con el auxiliar en pretérito perfecto simple que indica perspectiva global.

- 32 Y *me quedé viéndolos* alejarse por la calle de las casetas bajo el sol poniente. ¿Qué irían pensando? ¿Qué irían diciendo? ¡Vaya Dios a saber! (LRP 63-64)
- 33 En Colombia, de tantos que había y de devaluarse tanto, «hijueputa» *quedó valiendo* nada. Ayer un insulto, hoy significaba simplemente persona, tipo, un tal, un cual, un fulano, usted, su papá, su tío, yo, el Padre, el Hijo, el Espíritu Santo, alguien y nadie, mucho y poco, todo y nada. (LRP 97)

En el texto aparecen algunos ejemplos de la p.v. *acabar/terminar + gerundio* que indica el final de una serie de eventos implícitos o explícitos (ej. 34 y 35). Son más frecuentes en el texto sus formas sinónimas *acabar/terminar por + infinitivo*. García Fernández (2006: 59) las define como perífrasis discursivas que desempeñan la función de ordenador de cierre en el texto.

- 34 Los muertos estamos a merced de los vivos, de su buena voluntad: si tienen rencor contra uno, nos borran. Es más, ni rencor *terminan teniendo*. Algo peor: olvido. Y el olvido es viento. (LRP 31-32)
- 35 En cuanto a la luz, de donde viene Lucifer, su dueño, viaja siempre a contracorriente de la gravedad tratando de escapársele, pero no puede: tarde o temprano *acaba rebotando* contra algo. (LRP 149)

#### 4 CONCLUSIÓN

En este estudio sobre las p.v. de gerundio en la novela *La Rambla paralela* se ha querido destacar el papel de las perífrasis verbales de gerundio en la creación de una atmósfera de un movimiento imparable, de la imagen del tiempo como un río que fluye hacia la nada, pero que, en su permanente fluir, parece dar vueltas en redondo: «Ya no sabía si estaba desandando el camino andado, o si era que el tiempo de ocioso se había puesto a girar en redondo como un gato que quisiera agarrarse la cola» (LRP 166).

Como ya se ha destacado, las p.v. de gerundio «presentan como rasgo general, la acción vista en su desarrollo, en su transcurso (aspecto 'cursivo') [...]» (Yllera 1999: 3393). El mismo gerundio, cuando actúa como verbo «es una forma aspectualmente



imperfectiva o progresiva, que expresa la acción o el proceso denotado por el verbo en su desarrollo o sin su término [...]» (Fernández Lagunilla 1999: 3456) y contribuye al valor cursivo de las perífrasis verbales de gerundio. Además, casi todos los auxiliares de las p.v. de gerundio, excepto *estar*, *acabar*, *terminar*, *empezar* y algunos más, se usan también como verbos plenos de movimiento (*andar*, *ir*, *venir*, *seguir*...) y, aunque pierden su valor léxico, transmiten a la p.v. un cierto valor de dinamismo. El carácter progresivo o gradual hace que estas p.v. sean un importante recurso estilístico (Gómez Torrego 1988: 163). En el texto analizado las p.v. progresivas, sobre todo *estar + gerundio* (ej. 36 y 37) e *ir + gerundio* (ej. 37), acentúan el paso inevitable e imparable del tiempo, el fluir de la vida hacia la muerte, el envejecer, el recuerdo y el olvido, que son temas recurrentes de la obra de Vallejo:

36 Día a día *nos estamos muriendo* todos de a poquito. (LRP 13)

37 Al nacer ya *nos estamos muriendo*. Todo pasa, todo muere, y esta línea *va fluyendo* y *se va yendo* y yo con ella hacia la nada. (LRP 183)

Las p.v. de gerundio con valores de movimiento lento y paulatino acompañadas de adverbiales (*día a día*, *de a poquito* en el ejemplo 36 y en muchos otros) o, como en el caso de los ejemplos 38, 39 y 40, con las repeticiones del verbo auxiliado en gerundio, impregnan la prosa de un ritmo repetitivo con imágenes prolongativas.

38 El aguardiente se lo tomaron, las ilusiones se evaporaron y la vida *se fue pasando, pasando, pasando, acabando, acabando, acabando*. (LRP 107)

39 [...] con los ojos llorosos por el polvo que le echaba en la cara su amigo el viento *se fue yendo, yendo, yendo* hacia atrás en un globo, surcando el cielo de vuelta a su niñez [...] (LRP 184)

40 Las flores *se van marchitando, marchitando, marchitando* mientras los gusanos *nos van comiendo, nos van comiendo, nos van comiendo*... (LRP 188)

*La Rambla paralela* se presenta como un río de gente en permanente fluir, como metáfora del paso del tiempo y de la vida. El análisis de las perífrasis verbales de gerundio en la novela de Fernando Vallejo ha mostrado que las p.v. contribuyen en gran medida a crear esta imagen.

## BIBLIOGRAFÍA

### Texto citado

VALLEJO, Fernando (2002) *La Rambla paralela*. Madrid: Alfaguara.

### Referencias bibliográficas

- Asociación de Academias de la Lengua Española/Real Academia Española (2009) *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- BATIUKOVA, Olga/Elena DE MIGUEL (2013) Tratamiento lexicográfico de verbos de movimiento con significado amplio. *Actas del XLI Simposio de la SEL*. Valencia: Universitat de València, 439-450.
- COMRIE, Bernard (1976) *Aspect. An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COSERIU, Eugenio (1980) Aspect verbal ou aspects verbaux? Quelques questions de théorie et de méthode. *La notion d'aspect, Colloque Organisé par le Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz*. Paris: Klincksieck, 13-25.
- DE MIGUEL, Elena (2012) Verbos de movimiento en predicaciones sin desplazamiento espacial. *Verba Hispanica XX*, 185-209.
- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, Marina (1999) Las construcciones de gerundio. I. Bosque/V. Demonte (dirs.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 3444-3503.
- FORERO, Gustavo (2005) La metonimia de Colombia en *La Rambla paralela* de Fernando Vallejo. *Campus* No. 3, 1-21. [www.fuac.edu.co/recursos\\_web/descargas/grafia/metonimia.pdf](http://www.fuac.edu.co/recursos_web/descargas/grafia/metonimia.pdf)
- FORERO GÓMEZ, Andrés Fernando (2011) *Crítica y nostalgia en la narrativa de Fernando Vallejo: una forma de afrontar la crisis de la modernidad*. PhD (Doctor of Philosophy) thesis, University of Iowa. <http://ir.uiowa.edu/etd/964>
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis (dir.) (2006) *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1988) *Perífrasis verbales*. Madrid: Arco/Libros.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1999) Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo. I. Bosque/V. Demonte (dirs.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 3323-3389.
- MARKIČ, Jasmina (2013) El día en que lo iban a matar. Las perífrasis verbales en Crónica de una muerte anunciada. *Colindancias* 4, 289-303. <https://colindancias.uvt.ro/index.php/colindancias/article/view/26/23>
- MARKIČ, Jasmina (2020) El ir y venir de *La Rambla paralela*. *Studia Romanica et Anglicae Zagrabiensia* 65, 351-358.

- MATTE BON, Francisco (1992) *Gramática comunicativa del español*. Tomos I, II. Madrid: Difusión.
- MIKLIČ, Tjaša (1983) L'opposizione italiana perfetto vs. imperfetto e l'opposizione slovena dovršnost vs. nedovršnost nella verbalizzazione delle azioni passate. *Linguistica* XXIII, 53-123.
- YLLERA, Alicia (1999) Las perífrasis verbales de gerundio y de participio. I. Bosque/V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española* Madrid: Espasa Calpe, 3391-3441.

## POVZETEK

### O GLAGOLSKIH PERIFRAZAH Z GERUNDIJEM V ROMANU *LA RAMBLA PARALELA* FERNANDA VALLEJA

Pričujoči članek se posveča analizi glagolskih perifraz z gerundijem in njihovimi vlogami pri ustvarjanju specifičnega sloga kolumbijskega pisatelja Fernanda Valleja v delu *La Rambla paralela* (*Vzporedna ulica* v slovenskem prevodu Ferdinanda Miklavca), enem od njegovih avtobiografskih romanov, v katerem je protagonist oz. pripovedovalec prav tako Fernando, njegov alter ego. V uvodnem delu je govora o pripovedni strukturi romana in o ponavljajočih se temah, kot je na primer minevanje časa, ko se sedanost in preteklost zlijeta v prihodnost, ki vodi v smrt. Naslov dela je pomenljiv in namiguje na vzporednico, po kateri se protagonist giblje med življenjem in smrtjo, med sedanostjo in preteklostjo, med Barcelono, glavnim mestom Katalonije, in Medelínom, prestolnico kolumbijske pokrajine Antioquia.

Drugi del prispevka obravnava glagolske perifraze z gerundijem, ki prikazujejo dejanja v poteku in imajo različne aspektualne, časovne in modalne vrednosti. Pomožni glagoli teh glagolskih perifraz so pogosto glagoli gibanja, ki kljub temu, da delno ali v celoti izgubijo svoj polni leksikalni pomen, ohranjajo pridih dinamike. Analizirana aspektualna glagolska perifraza *ir + gerundio* signalizira postopno napredovanje določenega dejanja in se pogosto pojavlja skupaj s prislovnimi določili za progresivnost, kot so *progresivamente*, *poco a poco*, *gradualmente*. Občutje počasnega poteka dejanj, ki ga pripovedovalec pričara z glagolskimi perifrazami z gerundijem, predvsem z *ir + gerundio*, sproža nastajanje podob, ujetih v trenutke počasnega napredovanja in poudarja neustavljivo minevanje časa, kot ga občuti človeško bitje. Vzporedna ulica se kaže kot reka ljudi v neprestanem gibanju, kot metafora za minevanje časa in življenja, hkrati pa tudi kot ponavljajoče se gibanje, neprestano odhajanje in prihajanje.

**Ključne besede:** glagolske perifraze z gerundijem, glagoli gibanja, aspektualnost, časovnost, življenje in smrt

## ABSTRACT

**ON THE VERBAL PERIPHRASES OF *GERUNDIO* IN *LA RAMBLA PARALELA* BY FERNANDO VALLEJO**

The article deals with the verbal periphrases with gerunds and highlights their role in the specific style of the Colombian writer Fernando Vallejo in one of his autobiographical novels, *La Rambla paralela*. The introductory part of the study presents the narrative structure of the novel and its recurrent themes, such as the passage of time, as the present and past merge into a future that leads to death. The title of the work is meaningful and hints at a parallel along which the protagonist moves between life and death, between his present and past, between Barcelona, the capital of Catalonia, and Medellín, the capital of the Colombian Department of Antioquia.

The second part of the paper analyses some aspectual verb periphrases with gerunds. The auxiliary verbs are often verbs of movement, which, although they partially or completely lose their full lexical meaning, retain a touch of dynamism. The verb periphrasis *ir + gerundio* signals the gradual progression of actions and often occurs together with proverbial determinants for progressivity. The feeling of a slow course of action, conjured by the narrator with these verb periphrases with gerund, especially with *ir + gerundio*, triggers the creation of images captured in moments of slow progress and emphasizes the unstoppable passage of time as felt by human beings. *La Rambla paralela* ('the parallel street') manifests itself as a river of people in permanent flow, as the metaphor for the passage of time and life, but also as a recurrent movement of coming and going.

**Keywords:** verbal periphrases of *gerundio*, verbs of movement, aspect values, temporal values, life and death

## RESUMEN

**SOBRE LAS PERÍFRASIS VERBALES DE GERUNDIO EN *LA RAMBLA PARALELA* DE FERNANDO VALLEJO**

El presente artículo se dedica a analizar las perífrasis verbales de gerundio y a destacar el papel que estas estructuras desempeñan en el estilo específico de Fernando Vallejo en una de sus novelas autobiográficas, *La Rambla paralela*. En la introducción se presentan brevemente la estructura narrativa de la novela y sus temas recurrentes como el paso del tiempo en el que el presente y el pasado se diluyen en un futuro que lleva a la muerte. El título de la obra es significativo e implica un paralelismo en el que se encuentra el protagonista que se mueve entre la vida y la muerte, entre su presente y su pasado, entre Barcelona y Medellín.

La segunda parte se centra en el análisis de las perífrasis verbales de gerundio que aparecen en el texto. Estas estructuras verbales señalan un evento en su curso e indican diferentes valores tempoaspectuales y modales. Los auxiliares son frecuentemente verbos de movimiento que, aunque pierden parcial o totalmente su valor pleno de movimiento, mantienen un matiz de dinamicidad. Así, por ejemplo, la perífrasis *ir + gerundio*, además de su valor aspectual de progresión lenta, tiene un fuerte valor expresivo que ayuda a crear imágenes de eventos durativos y progresivos destacando el fluir imparable del tiempo. De esta manera respalda la temática principal de la novela que se presenta como un río de gente en un fluir permanente, como metáfora del paso del tiempo y de la vida pero también de un movimiento recurrente de ida y vuelta.

**Palabras clave:** perífrasis verbales de gerundio, verbos de movimiento, valores aspectuales, valores temporales, vida y muerte



**Oliver Currie**Faculty of Arts, University of Ljubljana  
Slovenia

oliver.currie@ff.uni-lj.si

UDK 81'28"18":398(44)

DOI: 10.4312/vestnik.13.243-260



## **“PRÉSENTER AUX LECTEURS FRANÇAIS LA LITTÉRATURE ORALE TELLE QU’ELLE SORTAIT DE LA BOUCHE DES PAYSANS”: FOLKLORE COLLECTION AND THE STATUS OF REGIONAL LANGUAGES IN 19TH CENTURY FRANCE**

### **1 NATION-BUILDING AND LINGUISTIC DIVERSITY IN 19<sup>TH</sup> CENTURY FRANCE**

The concept of the French Republic as “one and indivisible” (“*La France est une République indivisible*”), enshrined in the first clause of the current French constitution (Conseil constitutionnel, *Constitution du 4 octobre 1958*) and originating from the revolutionary constitution of 1791 (Conseil constitutionnel, *Constitution de 1791*; Gründler, 2007: 445), is understood as embodying the linguistic just as much as the official legal and political identity of France: only one language, French, is recognised as the national language of the French nation, which in turn is considered to represent a unitary people.<sup>1</sup> The French Constitutional Court cited this principle of unity and indivisibility in determining in a 1999 decision that the European Charter for Regional or Minority Languages, which seeks to protect the languages used by indigenous national minorities in EU member states including France, was contrary to the French constitution and therefore could not be ratified (Gründler, 2007). While the one-language-one nation-identity of the modern French nation state is today a deeply entrenched reality, it is a relatively recent phenomenon and reflects to a large extent the result of nation-building processes – ideological, political, economic and cultural – in the long 19<sup>th</sup> century, from the Revolution to World War I.

Linguistic uniformity, whereby all citizens of the new French Republic would understand and speak French, was a key means for achieving the French revolutionaries’ goal of national political unity and equality between the Republic’s citizens, yet at the end of the 18<sup>th</sup> century France was characterised by linguistic diversity, with only a minority of the population able to speak French fluently and the majority speaking other, regional languages and dialects as their mother (and often only) tongue (McCain,

1 I am grateful to David Hopkin, Lee Haring, Georg Kremnitz and Erich Poppe for providing valuable comments on a draft version of this article. I also acknowledge the financial support of the Slovenian Research Agency (research core funding No. P6-0265).

2018: 1-3).<sup>2</sup> Abbé Grégoire's report on his linguistic survey of France carried out between 1790 and 1794, revealingly and ominously entitled "*Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*", characterises France as a babel where no less than 30 different *patois* are spoken (Grégoire and Convention nationale, [1794]: 4). Grégoire states that French is spoken exclusively in only 15 (out of 83) *départements* and "purely" by only three million people, while six million in the countryside have no knowledge of French and further six million do not know enough French to hold a proper conversation in the language. As Lodge (1993: 199) has observed, Grégoire's figures are incomplete and may have also been exaggerated for effect. Out of an estimated French population of 26 million at the time, Grégoire accounts for only 15 million (58%), leaving what Lodge (1993: 199) surmises to be some 11 million people (42%) with an intermediate knowledge of French, but for whom it was still a second language.

On the eve of the 19<sup>th</sup> century, French was the politically and socially dominant language but at the same time an alien language for the majority rural population or peasantry. The 19<sup>th</sup> century, according to Weber (1976: 485-496), represented a key turning point in the fortunes of the regional languages and the peasant culture with which they were to a large extent associated. The knowledge and use of French spread throughout France at a much faster pace and to a greater extent than in previous centuries, aided not only by the active state promotion of French in official administration, military service and above all through the introduction of compulsory schooling in French from 1882, but also by the economic development of the French regions, which led to increasing urbanization and migration from the countryside to towns and cities. The closer integration of the French regions into a national economy centred on Paris was further enhanced by the construction of national road and railway networks. As a result of such far-reaching economic and social change, the previously largely self-contained world of the French peasant, where the use of regional languages and dialects and local traditional cultural practices had prevailed, was increasingly being subsumed into a French-speaking national culture and identity. It should nevertheless be stressed that despite a lack of official support and despite at times official hostility, the 19<sup>th</sup> century was also a period of growth and to an extent cultural renewal for regional languages. They too participated in the general expansion of publishing and the press; the number of books published for example in Occitan (Martel, 2001) and Breton (Le Berre, 1994; Le Dù and Le Berre,

2 The term "regional languages" is here used in a broad sense to refer both to:

- the indigenous non-French languages of France and their dialects – Alsatian in Alsace, Basque in the French Basque Country, Breton in Lower Brittany, Catalan in Roussillon, Corsican on the island of Corsica, Flemish in French Flanders, Franco-Provençal in east-central France, Occitan (in several main dialects: Auvergnat, Alpo-Vivarine, Gascon, Languedocien, Limousin and Provençal) throughout most of the south of France;
- and to the *langues d'oïl*, the Gallo-romance dialect continuum from which modern standard French itself originates, but which also includes other varieties significantly different from and not necessarily mutually intelligible with standard French such as Gallo in Upper Brittany, Normand in Normandy, Picard in Picardy and Lorrain in Lorraine.

Regional languages and dialects were commonly termed *patois* in contemporary usage. See Cerquiglini (2003) for a presentation of the different languages of France.



1997) increased markedly. There was also a major literary revival in Occitan – the Félibrige (Martel, 2010); Occitan had indeed, like Catalan, itself been an official language and enjoyed considerable prestige as a literary language in the Middle Ages (Lafont and Anatole, 1970: 35-45, 125-135). At the end of the long 19<sup>th</sup> century, notwithstanding the inexorable spread of French, Weber (1976: 73) estimated using the evidence of language surveys and testimony from the time that French was still not the mother tongue of most French citizens even as late as World War I.

## 2 FOLKLORE COLLECTION, THE NATION STATE AND NATIONAL MINORITIES

Folklore collection offers a particularly interesting perspective on the status of regional languages in 19<sup>th</sup> century France, at a crucial time both for the formation of the national cultural identity of the modern French nation and the development of folklore as an international discipline. The burgeoning interest in folklore in 19<sup>th</sup> century Europe – alongside the related disciplines of anthropology and ethnography – was in part driven by a belief that folklore preserved aspects of a universal human culture. Besides collecting folklore to save this precious common human heritage from the oblivion threatened by social and economic progress, the systematic comparison of the folklore of disparate cultures could, it was believed, provide insights into the origins of human culture. However, folklore collection could at the same time also serve national and nationalist ends. The collection of folklore was often organised and sponsored at a national level, in particular in France. The French Minister of Public Instruction Hippolyte Fortoul, for example, established in 1852 a commission to coordinate the collection of folk poetry and folksongs (Berthou-Bécam and Bécam, 2010: 15-53) and the Ministry of Public Instruction also funded missions to collect folktales, such as those by the Breton collector François-Marie Luzel (Morvan, 1999: 196-197, 208-209). Further, since folklore preserved what were believed to be ancient popular traditions handed down the generations and associated with the territory of the nation state, folklore itself could be used as a defining feature of national identity. Folklore collections thus represented a national cultural treasure, whether expressed in a hegemonic national language such as French or in the languages of national minorities, and the wealth and diversity of national folklore collections was compared, favourably or unfavourably, with those of rival nations (Sébillot, 1884: v; X, 1885: 179). However, in the case of multilingual nation states like France, the flip side of a rich and diverse folklore collection was that the collection of folklore of national minorities, especially in their native languages, could be used to underline their cultural distinctiveness and further regionalist or separatist ends (Ó Giolláin, 2000: 63-93; Hopkin, 2019).

While the relationship between nation-building, nationalism and folklore has in general been widely researched (Thiesse, 1999: 161-173; Ó Giolláin, 2000: 63-93; Mélonio,

2001: 254-261; Hopkin and Baycroft, 2012), the linguistic dimension of this question, in particular the language of publication of the folklore of minoritised languages and cultures in multilingual nation states less so. This article explores two paradoxes in relation to the 19<sup>th</sup> century collection and publication of the folklore of regional or minoritised languages in France. The first paradox is that while regional languages and dialects generally had a subordinate sociolinguistic status compared to standard French, in the domain of folklore the roles were reversed. Peasant cultures speaking regional languages and dialects were considered to be the main repository of folklore, as they were thought to have preserved oral and folk traditions better than the French-speaking regions and communities of France. The second paradox is that although regional languages and cultures were the source of much of the folklore collected in 19<sup>th</sup> century France, the folklore, especially the folktales as opposed to the folksongs, of regional languages was often, but not always, published first or only in translation in French. In such cases the folklore was not fully, if at all, recognised specifically as the cultural heritage of the regional languages, but came to be appropriated, whether intentionally or not, as French national and French language cultural heritage. However, there were also notable cases where folklore was published in regional languages, often but not exclusively in bilingual editions, whether on the grounds of authenticity, to preserve the folklore in the original, or out of a conscious decision to cultivate regional languages.

### **3 THE IMPORTANCE OF REGIONAL LANGUAGES IN FRENCH FOLKLORE COLLECTION**

The centrality of peasant culture to 19<sup>th</sup> century folklore collection is reflected in contemporary definitions of the discipline of folklore itself. Folklore was perceived as the traditional culture (or “lore”) not of the people (or “folk”) in general, but specifically of the least educated strata of society, the working or peasant classes in Europe or “savages” in less developed nations, both of whom, by virtue of “having shared least in progress” (in the English folklorist’s Andrew Lang’s words), were believed to have best preserved ancient “legends, beliefs and customs”:

“There is a form of study, Folklore, which collects and compares the similar but immaterial relics of old races, the surviving superstitions and stories, the ideas, which are in our time but not of it. Properly speaking, folklore is only concerned with the legends, customs, beliefs, of the Folk, of the people, of the classes which have least been altered by education, which have shared least in progress. [...] The student of folklore is thus led to examine the usages, myths, and ideas of savages, which are still retained, in rude enough shape by the European peasantry.” (Lang, 1884: 11)

In the French folklore tradition, the object of folklore study was similarly considered to be the working classes (*classes populaires*) or specifically the peasantry (*paysans*). The folklorist Paul Sébillot, for example, defined the discipline of folklore as the study of the "*traditions, des croyances et des coutumes des classes populaires ou des nations peu avancées en évolution*" (Sébillot, 1886: 293), while the anonymous reviewer of Sébillot's 1884 anthology of French folktales *Contes des provinces de France* (X, 1885: 179) refers to folklore as "*la littérature orale telle qu'elle sortait de la bouche des paysans*" – "oral literature just as it is told by **peasants**" (my emphasis).

The French peasantry or *classes populaires* at the time spoke largely regional languages or dialects, and the importance of regional languages to the national folklore collection effort, as well as the fact that their heritage was considered to belong to the French nation, is explicitly acknowledged in the Fortoul Committee's guidelines for the collection of folksongs, which stressed the necessity of collecting material in all the languages spoken in France, listing the various languages in question (Ampère, 1853: 3). In the case of folktale collection, the important contribution of the "peripheral regions" of France ("*les pays éloignés du centre*") to the national collection effort is highlighted in the review which appeared in 1885 of Paul Sébillot's 1884 anthology of French folktales (Sébillot, 1884). The anonymous reviewer (X, 1885: 179) laments the fact that France had only recently begun to collect and "make available to French readers oral literature just as it is told by peasants" ("*présenter aux lecteurs la littérature orale telle qu'elle sortait de la bouche des paysans*"), much later than other nations, but that thanks to a series of recent collections – all from the peripheral regions of France – it had made up the gap in the space of ten years. To illustrate the point, the reviewer lists the names of the collectors and the number of tales in their collections. From traditionally non-French speaking regions, the reviewer mentions François-Marie Luzel's collection from Breton-speaking Lower Brittany (Luzel, 1881), Jean-François Cerquand's (Cerquand, 1875-1882) and Wentworth Webster's (Webster, 1877) collections from the Basque country, Frédéric Ortoli's from Corsica (Ortoli, 1883) and Jean-François Bladé's from Gascony. The other collections listed are all from regions where langues d'oïl significantly different from standard French were spoken: Sébillot's collection from Gallo-speaking Upper Brittany, Fleury's from Normandy, Cosquin's from Lorraine and Carnoy's from Picardy (Carnoy, 1883). The reviewer, like Sébillot himself (Sébillot, 1884: v), refers to the folktale collections as a French national treasure ("*son trésor légendaire*"), which the French nation can compare with pride to that of neighbouring countries. However, the reviewer does not once mention France's linguistic diversity and the fact that the regions where most folktales were collected traditionally spoke languages other than French. Moreover, the reviewer does not mention the language of collection and publication: that is what language the tales were traditionally narrated in, what language they were collected and published in and whether, from what languages and how the folktales may have been translated.

#### 4 THE LANGUAGE OF PUBLICATION OF THE FOLKLORE OF REGIONAL LANGUAGES

Sébillot's reviewer's comments highlight a second, wider paradox concerning the actual status of French regional languages in folktale collection and publication. Despite their central importance as a valuable repository of folklore, regional languages often did not benefit fully from being the focus of folklore collection activities, since in many cases their folktales were published first only in translation and only many years later, if at all, in the original. In France, the publication of folktales originating from regional languages and cultures only in French was a widespread phenomenon, in particular because major folklore publishers – Maisonneuve which issued the folklore book series *Les Littératures populaires de toutes les nations*, Ernest Leroux which issued the series *Collection de contes et chansons populaires*, and the specialist folklore journals *Méhusine* and *Revue des Traditions Populaires* – tended to publish folktales from the French regions only in French. Examples of such publications are:

- The Gascon folktales collected by Jean-François Bladé (Joan-Francés Bladèr in Gascon) published by Maisonneuve only in French (Bladé, 1886) and published 80 years later in Gascon (Bladèr, 2010 [1966], 1976, 1990). Bladé states that he transcribed the tales in the original Gascon and translated them “avec un parti pris de fidélité brutale” (Bladé, 1886: xxxv-xxxvi).
- The Breton folktales collected by François-Marie Luzel (Fañch an Uhel in Breton) in Lower Brittany published by Maisonneuve only in French (Luzel, 1881, 1887) and more than 50 years later in Breton (Luzel, 1939; An Uhel, 1984-1994). Luzel states that he collected and recorded his tales in Breton, then translated them literally into French (Luzel, 1879: viii-ix).
- The Corsican folktales collected by Frédéric Ortoli published by Maisonneuve only in French (Ortoli, 1883). Ortoli does not disclose his collection methodology, though recurring Corsican language elements (tale titles, words and expressions, short poems) suggest that they derive from Corsican language sources.
- The Basque folktales collected by Julien Vinson published only in French (Vinson, 1883). Vinson (1883: xiv) states that he translated his texts from Basque.
- The Ligurian folktales collected on the French and Italian coast between Menton and Genoa by James Bruyn Andrews published in French by Ernest Leroux (Andrews, 1892). Andrews (1892: i) states that he would also like to have published the original (Mentonasc and Ligurian) dialect texts at the same time but that “le travail aurait été long et pénible et, après tout, d'un intérêt très restreint”.

While it may seem logical for practical and commercial reasons to publish folktales in French in order to reach a much larger national or indeed international readership, publishing exclusively in French was by no means an automatic choice. We also find

numerous exceptions where folktales – and above all folksongs and poetry – were published in regional languages, usually by regional publishers and often in bilingual but also monolingual editions. Most strikingly, we find variation in the language of publication not only between individual regional languages but also within them, even for the same collector and within the same publication. While folktales were largely published only in French in most non-French speaking regions (as well as in the langue d'oïl regions), Provence stood out as exception where publication in the local language predominated. Here, the use of Provençal in folklore collection appears to have been part of the wider contemporary Félibrige cultural movement promoting Provençal (and Occitan) language and literature. Frédéric Mistral, whose folktales were initially published monolingually in Provençal in the Provençal language magazines *Armana Provençau* and *Aioli*, and Joseph Roumanille, whose folktales were published bilingually in Provençal and French (Roumanille, 1884), were both leading Provençal writers and members of the Félibrige.

There were also significant folktale collections in other regional languages. In the case of Basque, Jean-François Cerquand published a substantial bilingual collection in Basque and French (Cerquand, 1875-1882) with a regional publisher. For Breton, besides his French-only folktale collection with Maisonneuve, Luzel also published a partially bilingual collection with a Breton publisher (Luzel, 1870) as well as individual tales in Breton and French translation in the scholarly Celtic studies journal *Revue Celtique*. Luzel's Breton folksong collections were also issued in bilingual editions with Breton publishers (Luzel, 1868; Luzel and Le Braz, 1890). In addition, Amable-Emmanuel Troude and Gabriel Milin published a fully bilingual Breton and French folktale collection with a Breton publisher (Troude and Milin, 1870). In the case of Gascon, before his main French-only folktale collection with Maisonneuve, Bladé published a Gascon-only folktale collection (Bladé, 1867) and a bilingual collection (Bladé, 1874), both with other Paris-based publishers, as well as a short bilingual collection containing only three tales with a regional publisher (Bladé, 1877). In addition, Félix Arnaudin published a bilingual collection of tales from the Landes in the Grand-landais dialect of Gascon and French (Arnaudin, 1887).

The fact that there was a real choice of language is underlined by the contrasting fortunes of folktales and folksongs. The major folklore publishers in France – the Paris-based publishers Maisonneuve and Ernest Leroux and the journals *Mélu-sine* and *Revue des Traditions Populaires* – tended to publish folktales only in French, but folksongs bilingually in French and in regional languages. For example, Maisonneuve published Bladé's three volumes of Gascon folktales in French only (Bladé, 1886), but his three volume collection of Gascon folksongs bilingually in Gascon and French (Bladé, 1881-1882). Similarly, Maisonneuve published Ortoli's Corsican folktales only in French (Ortoli, 1883), but Ernest Leroux published his Corsican folksongs bilingually in Corsican and French (Ortoli, 1887). Vinson's Basque folklore collection published by Maisonneuve (Vinson, 1883) is a particularly striking case, since we find the variation within a single volume:

the folktales are published only in French, whereas the folksongs, proverbs and riddles are published bilingually in Basque and French. Folktales also sometimes contain short poems and rhymes within them, often at the beginning and end, and these were frequently retained in the original (e.g. in Breton, Gascon, Corsican) as well as being translated, while the body of the folktale was published only in French. The apparently consistent publishing of regional French folktales only in French, but folksongs and poetry in the original regional languages seems to be suggestive of an editorial policy, though this would need to be confirmed by further research.

## **5 FACTORS INFLUENCING THE LANGUAGE OF PUBLICATION OF FOLKLORE**

Folklore collection and publication was both an individual effort undertaken by independent collectors and at times centrally coordinated. The choice of language of publication was in turn the result of individual decisions by collectors and also, it seems, at times constrained by editorial policies. However, the widespread nature of the phenomenon of publishing the folktales of regional languages in translation only seems to suggest that these individual choices were influenced by a wider cultural context. The choice whether to publish folklore in French or regional languages was, of course, part of a wider sociolinguistic and cultural question whether to use or write in regional languages. The attraction of writing in a central as opposed to a minoritised language may seem obvious, indeed many writers who had regional languages as their mother tongue may have been educated only in French and identified more strongly, culturally and intellectually with it, to the point where they may not have even considered there to have been a language question. There was a crucial difference with folklore, however, since folklore was already expressed and culturally embedded in regional languages and dialects.

There seem to have been two major reasons for publishing folktales exclusively or primarily in translation in central languages. First, the folktale collections were intended for larger, national and international audiences – in other words, the published folktales were of the people (folk), but not for the people that created them. Second, the content of folktales, which was considered to a large extent to reflect a universal human heritage rather than the literary tradition and creation of specific cultures, was deemed to be more important than their linguistic form and the cultural context in which they were preserved and performed. This may explain at least in part the observed differences in the language of publication between folktales, on the one hand, and folksongs, on the other. Folksongs appear to have been perceived as more culturally specific and their linguistic form – linked as it was to their musical accompaniment, which was often published alongside the texts – also appears to have been perceived as more important and worthy of preservation. Folksongs (as well as proverbs and riddles) were also shorter, so the bilingual publication



of folksongs was easier from a practical and commercial perspective for publishers in contrast to folktales, where a key aim seems to have been to publish a large collection as possible for each culture, comprising a wide range of tale types and motifs, to contribute ultimately to a global inventory of universal tale types and motifs. The universal interest of folktales is reflected in the definitions of folklore quoted above, as well as in the introductions and notes in individual folktale collections, where the cross-cultural comparison and origin of folktales is often the subject of detailed discussion (Cosquin, 1886; Bladé, 1886; Luzel, 1887). However, the collection of folklore was also motivated in many cases by an interest and pride in local heritage and desire to conserve it; as Hopkin (2012: 379-388; 2019) has noted, for some collectors – for example Félix Arnaudin, Achille Millien, Antonin Perbosc and Léon Pineau – folklore was part of a wider engagement in local and regional projects. Folktales were also published, though less frequently, for local readerships in regional languages as works of literature and for entertainment. This is particularly the case where periodicals existed in local languages, as for example most notably in Provence, though in general the number of periodicals in regional languages increased towards the end of the 19<sup>th</sup> century. There are also examples of book collections of folktales aimed at a local audience, such as Troude and Milin's bilingual Breton-French collection of Breton tales (Troude and Milin, 1870) and Joseph Roumanille's bilingual Provençal-French collection of tales from Provence (Roumanille, 1884).

Even where the intended audience was a wider national or international one and the motivation for publishing folktales was scholarly, there was still a potentially compelling argument for publishing the original tales in regional languages, at least bilingually. This was authenticity: if folklore was published only in translation, the authenticity of the texts and the collection methodology could be challenged. The authenticity of oral literature and the problem of publishing translations without originals were also a topical issue after the relatively recent Ossian literary scandal. James MacPherson had published some hundred years earlier English prose "translations" of what he claimed were ancient Scottish Gaelic epic poems attributed to a third-century poet Ossian, which he had collected orally in the Highlands of Scotland. Macpherson's "translations" were a literary sensation in Britain and beyond, but also a source of a major controversy, as the authenticity of his texts was questioned in large part because he had not been able to provide convincing original sources in Scottish Gaelic (Thomson, 1998). The Ossian scandal clearly influenced John-Francis Campbell's decision to publish in both Scottish Gaelic and English his substantial and influential collection of folktales from Gaelic Scotland; he explicitly stated "without printed Gaelic I feel sure that I should now be enjoying the blame of another MacPherson" (Campbell, 1860-1862: Vol. IV, 359). The Breton folklorist, François-Marie Luzel, was similarly embroiled in a controversy with his compatriot Hersart de la Villemarqué over the authenticity of the Breton folk ballads (*Barzaz Breiz*) which Villemarqué had published. Although Villemarqué published his Breton texts alongside the French translations, Luzel questioned the authenticity of the Breton

texts and their language (Luzel, 1872). Luzel took pains to stress the authenticity of the Breton folksongs and folktales which he collected and published in bilingual editions, emphasizing that he recorded and reproduced his Breton folksongs exactly as he heard them and also translated them as literally as possible (Luzel, 1868: ii-iii). Unlike Campbell, Luzel published most of his Breton folktales only in French, though he stressed that he had collected and recorded his tales in Breton, then translated them literally into French, keeping all his notebooks (Luzel, 1879: viii-ix), which ultimately provided the basis for the later Breton editions (An Uhel, 1984-1994). It seems that Luzel had wished to have a comprehensive bilingual edition of his tales in Breton and French, but was not able to find a publisher willing to undertake the task (Luzel and Morvan, 2007: 48).

Other practical barriers to publishing folklore in regional languages and dialects included a lack of well-established publishing industries, of written literary traditions or indeed standardized orthographies for certain of the regional languages or dialects. These were not insurmountable barriers, however. While for some collectors publishing texts in the original regional languages and dialects represented an unjustified expense and effort (Andrews, 1892: i), for others achieving authenticity necessitated publishing their collections or at least part of them in the original. Félix Arnaudin, for instance, published a bilingual collection of folktales from the Landes in the Grand-Landais dialect and French translation, using an orthography he had developed himself for the original Grand-Landais texts (Arnaudin, 1887). Émile Cosquin similarly used an improvised orthography to publish the folktale “*Peuil & Punce/Pou et Puce*” in Lorrain alongside the French translation (Cosquin, 1886: 202-207). Henry Carnoy, the collector of folktales from Picardy, also founded in 1890 the regional journal *La Revue du Nord de la France*, which published, alongside the majority French language content, stories, anecdotes, poems as well as some folktales in Picard and Walloon (Carnoy and Morvan, 2005: 393).

## 6 SIGNIFICANCE OF THE LANGUAGE OF PUBLICATION

While the massive collection and translation of folktales in the 19<sup>th</sup> century was a crucial achievement in that it contributed to the preservation of much folklore which otherwise may have been completely lost and also facilitated the development of folklore as a discipline, contemporary collection practices had some significant limitations. Folklorists tended to focus on aspects of the content of folktales which they considered to be of greater interest, in part because of their perceived universal dimension – such as tale types and motifs – rather than on the original linguistic form of the tales and their more immediate social and cultural context, which were often not preserved. There was also a lack of transparency in the collection methodology itself. In many cases the fact that folktales had been translated was not disclosed, nor was it clear at what stage the texts



may have been translated in the collection process (before, during or after performance) or by whom (the informant, collector or third party), or indeed to what extent the texts may have been modified in the editing process.

The publication of folktales from regional languages only in translation also resulted in the appropriation, whether intentional or not, of the literary and cultural heritage of regional languages. Not only was a valuable part of the cultural and literary heritage of regional languages lost in such cases, but it became French national and French language cultural heritage as a result of being preserved only in French. Moreover, the fact that the tales had been translated and were part of the cultural heritage of the regional languages was often not even acknowledged, either in the original collections or in subsequent anthologies. For example, Paul Sébillot's anthology of French folktales *Contes des provinces de France* indicates which tales had been translated especially for the anthology, but tales which had previously been translated are not acknowledged as translations (for example the Breton, Corsican, Gascon tales). Sébillot's anthology showcases the wealth and diversity of French national folklore, to which regional languages had made a fundamental contribution, but does not acknowledge the full extent of the linguistic diversity of the French nation. National minorities are thus seen as constituent parts which add wealth and diversity to the cultural identity of the French nation, rather than as having an alternative, distinct cultural and linguistic identity in their own right; as Mélonio (2001: 255) put it, "les différences régionales ne sont légitimes qu'autant qu'elles rehaussent la beauté supérieure de l'Un".

There appears to have been only limited criticism at the time of the failure to publish folktales in the original in addition to the translations, in particular in contemporary reviews of folktale collections. A noteworthy exception is Stanislao Prato's detailed review in Italian in the journal *Romania* of Ortoli's Corsican folktales, which criticised the lack of the original texts in Corsican on the grounds that no translation, no matter how literal, could capture the subtleties of the folk's thoughts and expression, and that the dialect in which the folklore was transmitted was itself a subject worthy of interest (Prato, 1884: 169). Later, however, the failure to publish folktales in the original languages became a matter of considerable controversy. In 1966, when the Gascon version of Bladè's Gascon folktales was published 80 years after they first appeared in French only in Maissonneuve's folklore series, Max Rouquette states emphatically in his introduction to the Gascon edition that the failure to publish the tales in the original Gascon (or Occitan) was nothing less than a scandal. It is worth repeating his words:

"L'edicion en gascon d'aquel premier libre dels Contes de Bladèr, aquò es, enfin, lo premier cop de sapa dins un escandal qu'es malaürosament l'escandal de la sola vertat. Escandal qu'un 'corpus' tan monumental, tant essencial, tan consubstancial a l'engèni dau pòble d'òc siá pas jamai estat publicat dins son escritura originala." (Bladèr, 2010 [1966]: 5)

“This edition in Gascon of the first volume of Bladé’s folktales is finally the first step in rectifying a scandal which unfortunately is a scandal of the truth alone. It is a scandal that a corpus which is so important, so monumental and represents the very essence and spirit of Occitan culture was never published in its original language.” (My translation)

The effect of publishing primarily in French the bulk of Bladé’s Gascon folktale collection, which also became the canonical Gascon collection by virtue of its publication in Maisonneuve’s folklore series, was that instead of being recognised as a monument of Occitan literature alongside the medieval lyric poetry of the Troubadours and the contemporary 19<sup>th</sup> century works of Mistral and the Félibrige Occitan renaissance, Bladé’s tales effectively came to be appropriated as part of French national and French language folklore.

## 7 CONCLUSION

In the long 19<sup>th</sup> century following the French Revolution, the knowledge and use of French spread more pervasively throughout France at the expense of regional languages than at any time in the preceding centuries and a one-nation-one-language French-speaking ideology not only became established politically and constitutionally, but also took root as a key element of the cultural identity of the modern French nation. The 19<sup>th</sup> century was also the golden age of folklore collection and when folklore emerged as an international discipline. Since folklore was associated with antiquity and tradition as well as with the land and territory of the nations where it was preserved, it was considered to be an important part of their cultural heritage and became a significant component of the cultural nation-building process. Paradoxically, on the one hand the regional languages of France had a subordinate sociolinguistic status vis-à-vis French and the peasant cultures with which they were largely associated an inferior social status, yet on the other hand they had preserved a richer and more vibrant folklore heritage than the elite French-speaking culture, and this folklore heritage was, moreover, valuable to the elite national culture. A large proportion – possibly the majority – of the folklore collected and published in 19<sup>th</sup> century France in fact came from areas which traditionally spoke regional languages.

Studying the language of publication of folklore provides a particularly interesting – and underresearched – perspective on the sociolinguistic history of regional languages in 19<sup>th</sup> century France as well as on the wider cultural context of folklore collection. Folktale collections, in particular in the national oral and folk literature series published by Maisonneuve and Ernest Leroux as well as in the folklore journals *Méluſine* and *Revue des Traditions Populaires*, were often published first or only in French translation, while folksongs (as well as proverbs and sayings) were more frequently published bilingually in French and regional languages. The decision to publish the folktales of regional

languages and cultures primarily or exclusively in French translation reflects in part the hegemonic position of French – politically, socially and as the language of scholarship – but it also sheds light on the contemporary perception of folktales. The primary interest of folktales was perceived to be in their content, in particular tale types and motifs, while their linguistic form and immediate sociocultural context (for example their embeddedness in a regional language-speaking culture) seems to have been at best of secondary importance. The essence of the folktales could thus be published and preserved in translation without the original, and folktale publications were more often aimed in any case at a wider national or international rather than a local readership. The interest in the universal dimension of folktale types and motifs, which recurred across different cultures present and past, seems to have contributed to this focus on the content at the expense of the form of folktales and also impinged on the perception of the cultural “ownership” of folktales (Haase, 2019). Since folktale types and motifs could be seen to recur cross-culturally, folktales could be perceived primarily as a universal human cultural inheritance rather than as the literary heritage of specific cultures. Nevertheless, the publication of folktales in French only was by no means automatic. The fact that some folktale and above all folk-song collections were also published in the original regional languages, often bilingually together with French, shows that there was a genuine choice of language of publication. Moreover, the publication of folktales only in translation was controversial, first because the lack of original texts – as well as at times a lack of transparency concerning the collection and translation process – potentially undermined the authenticity of the published folklore, and second because it resulted in the loss of an important part of the culture of the regional languages and its effective appropriation as French national and French language cultural heritage. The language of publication of folklore was thus also nationalist issue, not only in the sense that folklore collection contributed to French nation-building, but also in that it reflected a tension between competing cultural nationalisms within a multinational and multilingual nation state: the hegemonic French and monolingual French-speaking nationalism of the nation state, on the one hand, and the multilingual and regional language-speaking nationalisms of the national minorities subsumed within the French nation state, on the other.

## BIBLIOGRAPHY

- AMPÈRE, Jean-Jacques (1853) *Poésies populaires de la France: Instructions du Comité de la langue, de l'histoire et des arts de la France*. Paris: Imprimerie nationale.
- AN UHEL, Fañch (1984-1994) *Kontadennoù ar Bobl*. 5 vols. Brest: Al Liamm.
- ANDREWS, James Bruyn (1892) *Contes ligures, traditions de la rivière recuellis entre Menton et Gênes*. Vol. XVII, *Collection de contes et de chansons populaires*. Paris: Ernest Leroux.

- ARNAUDIN, Felix (1887) *Contes populaires recueillis dans la Grande-Lande, le Born, les Petites-Landes et le Marensin. Traduction française et texte grand-landais*. Paris/Bordeaux: Emile Lechevalier/V<sup>ve</sup> Moquet.
- BERTHOU-BÉCAM, Laurence/Didier BÉCAM (2010) *L' enquête Fortoul (1852-1876) : chansons populaires de Haute et Basse-Bretagne*. Rennes: Dastum.
- BLADÉ, Jean-François (1867) *Contes et proverbes populaires recueillis en Armagnac*. Paris: A. Franck.
- BLADÉ, Jean-François (1874) *Contes populaires recueillis en Agenais. Traduction française et texte agenais suivis de notes comparatives de M. Reinhold Köhler*. Paris: J. Baer.
- BLADÉ, Jean-François (1877) *Trois contes populaires recueillis à Lectoure : traduction française et texte gascon*. Bordeaux: Ch. Lefebvre.
- BLADÉ, Jean-François (1881-1882) *Poésies populaires de la Gascogne*. Vols. V-VII, *Les littératures populaires de toutes les nations*. Paris: Maisonneuve et Cie.
- BLADÉ, Jean-François (1886) *Contes populaires de la Gascogne*. Vols. XIX-XXI, *Les littératures populaires de toutes les nations*. Paris: Maisonneuve et Cie.
- BLADÈR, Joan-Francés (1976) *Contes de Gasconha. Segonda garba (contes mistics e legendas)*. Ortès: Per Noste.
- BLADÈR, Joan-Francés (1990) *Contes de Gasconha. Darrèra garba (contes familièrs e recits)*. Ortès: Per Noste.
- BLADÈR, Joan-Francés (2010 [1966]) *Contes de Gasconha. Prumèra garba (contes epics)*. Navèra edicion corrigeda. Ortès: Per Noste.
- CAMPBELL, John Francis (1860-1862) *Popular Tales of the West Highlands Orally Collected With a Translation*. 4 vols. Edinburgh: Edmonston and Douglas.
- CARNOY, Henry (1883) *Littérature orale de la Picardie*. Vol XIII, *Les littératures populaires de toutes les nations*. Paris: Maisonneuve et Cie.
- CARNOY, Henry/Françoise MORVAN (2005) *Contes de Picardie. Collecte choisie et présentée par Françoise Morvan*. Rennes: Editions Ouest France.
- CERQUAND, Jean-François (1875-1882) *Légendes et récits populaires du Pays basque*. 4 vols. Pau: Léon Ribaut.
- CERQUIGLINI, Bernard (ed.) (2003) *Les Langues de France*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CONSEIL CONSTITUTIONNEL. 19 August 2021. *Texte intégral de la Constitution du 4 octobre 1958 en vigueur*. <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur>.
- CONSEIL CONSTITUTIONNEL. 19 August 2021. *Constitution de 1791*. <https://www.conseil-constitutionnel.fr/les-constitutions-dans-l-histoire/constitution-de-1791>.
- COSQUIN, Emmanuel (1886) *Contes populaires de Lorraine comparés avec les contes des autres provinces de France et des pays étrangers et précédés d'un essai sur l'origine et la propagation des contes populaires européens*. 2 vols. Vol. 1. Paris: Vieweg.

- GRÉGOIRE, Henri/CONVENTION NATIONALE ([1794]) *Instruction publique. Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française, par Grégoire*. [Paris]: Impr. nationale.
- GRÜNDLER, Tatiana (2007) La République française, une et indivisible? *Revue du Droit Public* 7 (2):445-477.
- HAASE, Donald (2019) Global or local? Where do fairy tales belong? Andrew Teverson, (ed.), *The Fairy Tale World*. Abingdon, Oxon.: Routledge, pp. 17-32.
- HOPKIN, David (2012) Folklore beyond nationalism: identity politics and scientific cultures in a new discipline. David M. Hopkin/Timothy Baycroft, (eds.), *Folklore and Nationalism in Europe During the Long Nineteenth Century*. Leiden, The Netherlands: Brill, pp. 371-401.
- HOPKIN, David (2019) Regionalism and folklore. Xosé M. Núñez Seixas/Eric Storm, (eds.), *Regionalism and Modern Europe: Identity Construction and Movements from 1890 to the Present Day* London: Bloomsbury Academic, pp. 43-64.
- HOPKIN, David/Timothy BAYCROFT (2012) *Folklore and Nationalism in Europe During the Long Nineteenth Century*. Boston: Brill. Book.
- LAFONT, Robert/Christian ANATOLE (1970) *Nouvelle histoire de la littérature occitane*. 2 vols. Paris: Presses Universitaires de France.
- LANG, Andrew (1884) *Custom and Myth*. London: Longmans, Green and Co.
- LE BERRE, Yves (1994) *La littérature de langue bretonne: livres et brochures entre 1790 et 1918*. 3 vols. Brest: Ar Skol Vrezoneg-Emgleo Breiz.
- LE DÛ, Jean/Yves LE BERRE (1997) Un siècle d'écrits en langue bretonne : 1790 – 1892. Louis Le Guillou/Donatien Laurent (eds.), *Romantisme et littératures populaires: de la Révolution à la Troisième République*. Vol 2. Jean Baclou/Yves Le Gallo (eds.), *Histoire littéraire et culturelle de la Bretagne*. Paris: Editions Champions, pp. 251-291.
- LODGE, R. Anthony. (1993) *French: From Dialect to Standard*. London: Routledge.
- LUZEL, François-Marie (1868) *Gwerziou Breiz-Izel. Chants populaires de la Basse-Bretagne*. Lorient: Edouard Corfmat.
- LUZEL, François-Marie (1870) *Contes bretons*. Quimperlé: T. Clairet.
- LUZEL, François-Marie (1872) *De l'authenticité des chants du Barzaz-Breiz de M. de la Villemarqué, par F.-M. Luzel*. Saint-Brieuc: G. Francisque.
- LUZEL, François-Marie (1879) *Veillées bretonnes : mœurs, chants, contes et récits populaires des Bretons-Armoricains*. Morlaix: Jules Mauger.
- LUZEL, François-Marie (1881) *Légendes chrétiennes de la Basse Bretagne*. Vols. II & III, *Les littératures populaires de toutes les nations*. Paris: Maisonneuve et Cie.
- LUZEL, François-Marie (1887) *Contes populaires de Basse Bretagne*. Vols. XXIV-XXVI, *Les littératures populaires de toutes les nations*. Paris: Maisonneuve et Cie.
- LUZEL, François-Marie (1939) *Kontadennou ar Bobl e Breiz-Izel*. Kemper: Le Gouaziou.

- LUZEL, François-Marie/Anatole LE BRAZ (1890) *Soniou Breiz-Izel. Chansons populaires de la Basse-Bretagne*. Paris: E. Bouillon.
- LUZEL, François-Marie/Françoise MORVAN (2007) *Contes de Basse-Bretagne. Collecte choisie et présentée par Françoise Morvan*. Rennes: Editions Ouest France.
- MARTEL, Philippe (2001) Le petit monde de l'édition en langue d'oc au temps des félibres (seconde moitié du XIXe siècle). *Bibliothèque de l'École des chartes* 159:153-170.
- MARTEL, Philippe (2010) *Les Félibres et leurs temps. Renaissance d'oc et opinion (1850-1914)*. Pessac: Presses universitaires de Bordeaux.
- MCCAIN, Stewart (2018) *The Language Question under Napoleon*. Cham: Palgrave Macmillan.
- MÉLONIO, Françoise (2001) *Naissance et affirmation d'une culture nationale : la France de 1815 à 1880*. Paris: Seuil.
- MORVAN, Françoise (1999) *François-Marie Luzel : enquête sur une expérience de collecte folklorique en Bretagne*. Rennes: Terre de Brume/Presses universitaires de Rennes.
- Ó GIOLLÁIN, Diarmuid (2000) *Locating Irish Folklore: Tradition, Modernity, Identity*. Cork: Cork University Press.
- ORTOLI, Frédéric (1883) *Les contes populaires de l'Île de Corse*. Vol. XVI, *Les littératures populaires de toutes les nations*. Paris: Maisonneuve et Cie.
- ORTOLI, Frédéric (1887) *Les voceri de L'île de Corse*. Vol. I, *Collection de contes et de chansons populaires*. Paris: Ernest Leroux.
- PRATO, Stanislao (1884) Review of *Les contes populaires de l'île de Corse*, J. B. Frédéric Ortoli. *Romania* 13 (49):168-176.
- ROUMANILLE, Joseph (1884) *Li Conte prouvençau e li Cascareleto, de J. Roumanille. Emé bon noubre d'ésti conte tradu en francès*. Avignon: J. Roumanille.
- SÉBILLOT, Paul (1884) *Contes des provinces de France*. Paris: Librairie Léopold Cerf.
- SÉBILLOT, Paul (1886) Le Folk-lore, les traditions populaires et l'ethnographie légendaire. *Revue Anthropologie* 1:290-302.
- THIESSE, Anne-Marie (1999) *La création des identités nationales : Europe XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris: Éditions du Seuil.
- THOMSON, Derrick S. (1998) James Macpherson: the Gaelic dimension. *From Gaelic to Romantic: Ossianic Translations*. Amsterdam: Atlanta, GA: Rodopi, pp. 17-26.
- TROUDE, Amable-Emmanuel/Gabriel MILIN (1870) *Ar Marvailler brezounek, pe marvaillou brezounek; dastumet gant ar C'horonal A. Troude ha G. Milin. Ar gallek a zo dirak ar brezounek. Le Conteur breton*. Brest: J.B. hag A. Lefournier.
- VINSON, Julien (1883) *Le Folk-lore du pays basque*. Vol. XV, *Les littératures populaires de toutes les nations*. Paris: Paris: Maisonneuve et Cie.
- WEBER, Eugen (1976) *Peasants into Frenchmen. The Modernization of Rural France: 1870-1914*. Stanford: Stanford University Press.



- WEBSTER, Wentworth (1877) *Basque legends. With an essay on the Basque language* by M. Julien Vinson. London: Griffith and Farran.
- X. (1885) *Contes des provinces de France*, par M. Paul Sébillot, Paris. *Revue pédagogique* 7 (2):177-181.

## POVZETEK

### "PRÉSENTER AUX LECTEURS FRANÇAIS LA LITTÉRATURE ORALE TELLE QU'ELLE SORTAIT DE LA BOUCHE DES PAYSANS": ZBIranJE SLOVSTVENE FOLKLORE IN STATUS REGIONALNIH JEZIKOV V FRANCIJI V 19. STOLETJU

Ukvarjanje z vprašanjem, v katerem jeziku se je v 19. stoletju objavljala slovstvena folklor, nudi edinstven pogled na sociolingvistično zgodovino regionalnih jezikov v tedanji Franciji pa tudi na širši kulturni kontekst sočasnega zbiranja slovstvene folklore. Regionalni jeziki so bili v svojem sociolingvističnem statusu francoščini podrejeni, čeprav se je v teh jezikih ohranila bogatejša folklorna dediščina, ki je v zlati dobi zbiranja slovstvene folklore veljala tudi za dragocen del francoske nacionalne kulturne dediščine. Dejstvo, da so bile ljudske povesti, izhajajoče iz regionalnih jezikov, objavljene najprej ali zgolj v francoskem prevodu, odraža tako nadvlado francoščine kakor tudi takrat prevladujoče dožemanje ljudskih povesti prvenstveno kot elementa splošne kulturne dediščine človeštva in ne dediščine posameznih kultur. Objave ljudskih povesti so bile običajno namenjene širšemu bralstvu po vsej državi, domnevno univerzalna vsebina – tipi povesti in motivi – pa je veljala za važnejšo od jezikovnega izraza in kulturnega konteksta. Vendar primeri, ko so se ljudske povesti in predvsem ljudske pesmi objavljale tudi v izvirnih regionalnih jezikih, kažejo, da je izbira jezika objave v resnici vseeno obstajala. Objavljanje ljudskih povesti izključno v prevodu je bilo sporno, saj je odsotnost izvirnega besedila – in obenem netransparentnost glede načina zbiranja gradiva in njegovega medjezikovnega prenosa – lahko postavljala pod vprašaj avtentičnost objavljenega. Hkrati je omejevanje objave zgolj na prevod imelo za posledico izgubo pomembnega segmenta kulturne dediščine regionalnih jezikov in njegovo dejansko prisvojitve, kot da gre za del francoske nacionalne in jezikovne kulturne dediščine.

**Ključne besede:** regionalni jeziki v Franciji, izgradnja francoske nacije, zbiranje slovstvene folklore v 19. stoletju, prevajanje slovstvene folklore, pomanjšinjeni jeziki, kulturno prisvajanje, avtentičnost slovstvene folklore, nacionalizem

## ABSTRACT

**“PRÉSENTER AUX LECTEURS FRANÇAIS LA LITTÉRATURE ORALE TELLE QU’ELLE SORTAIT DE LA BOUCHE DES PAYSANS”: FOLKLORE COLLECTION AND THE STATUS OF REGIONAL LANGUAGES IN 19TH CENTURY FRANCE**

The study of the language of publication of folklore offers a unique perspective on the sociolinguistic history of regional languages in 19<sup>th</sup> century France as well as on the wider cultural context of contemporary folklore collection. Regional languages had a subordinate sociolinguistic status vis-à-vis French, yet they had preserved a richer folklore heritage, which, during the golden age of folklore collection, was also considered to be a valuable part of French national cultural heritage. The fact that the folktales of regional languages were often published first or only in French translation reflects both the hegemonic position of French and the prevailing contemporary perception of folktales primarily as a universal human cultural inheritance rather than as the literary heritage of specific cultures; folktale publications were typically aimed at a wider national readership and the perceived universal content – tale types and motifs – was considered more important than the linguistic form and cultural context. However, the fact that folktale and above all folksong collections were also published in the original regional languages shows that there was a genuine choice of language of publication. The publication of folktales only in translation was controversial because the lack of original texts – as well as a lack of transparency concerning the collection process – potentially undermined the authenticity of the published folklore. The publication of folklore only in translation also resulted in the loss of an important part of the cultural heritage of the regional languages and its effective appropriation as French national and French language cultural heritage.

**Keywords:** regional languages in France, minoritised languages, French nation-building, nineteenth century folklore collection, folklore translation, cultural appropriation, authenticity of folklore, nationalism



**Jean Léo Léonard****Ksenija Djordjevic Léonard**

Université Paul-Valéry Montpellier 3

EA-739 DIPRALANG

France

ksenija.leonard@univ-montp3.fr

jean.leonard@univ-montp3.fr

UDK 81'27:811.163.6'28(450.36)

DOI: 10.4312/vestnik.13.261-279



## UN REGARD SOCIOLINGUISTIQUE SUR LE *RESIANO*

### INTRODUCTION

La présente contribution est conçue comme un hommage à notre ami et collègue Gregor Perko, linguiste et professeur de français à l'Université de Ljubljana. En tant que linguiste, il a collaboré avec Jean Léo Léonard, notamment dans le cadre d'une recherche sur la conjugaison slovène. Ce dernier l'avait convié en qualité de professeur invité à enseigner durant trois mois à Sorbonne Université, de mars à mai 2019. Ils avaient organisé tous deux une journée d'études sur la modélisation diasystémique, que Jean Léo Léonard avait d'ailleurs dédiée à Gregor Perko – qui en avait été le premier surpris, et avait protesté amicalement, avec toute la modestie dont il était capable, qui en faisait un compagnon de travail si convivial. En tant que professeur de français, il était pressenti pour participer à un ouvrage collectif sur l'apprentissage du français dans les Balkans co-dirigé par Ksenija Djordjevic Léonard.

Fin connaisseur des dialectes slovènes, Gregor n'a jamais eu l'occasion de travailler sur le résian de manière approfondie, avant l'article rédigé en collaboration avec Jean Léo Léonard pour la revue *Verbum*. Mais tous deux en rêvaient, et évoquaient souvent la question, tant les données de la flexion verbale de cette variété apportaient des lumières inespérées sur le fonctionnement du diasystème slovène, en tant que pièce du puzzle sans laquelle l'image d'ensemble resterait incomplète. La présente contribution s'inscrit donc dans la continuité de cette réflexion, et prolonge ce premier travail, en y ajoutant la dimension sociolinguistique – celle restée inaccessible aux deux compères. Ainsi, nous proposons de porter ici un regard externe sur le résian à partir d'une sélection de sources bibliographiques, de nos observations de terrain d'août 2021, mais aussi et surtout en mobilisant nos connaissances de sociolinguistes ayant déjà travaillé sur la diversité linguistique de la zone transfrontalière italo-slovène. Enfin, cette publication comblera un manque : si les linguistes et sociolinguistes slovènes et italiens n'auront que

peu de choses à apprendre de ces lignes, le lecteur francophone découvrira tout un monde inconnu, caché à l'ombre du Mont Kanin.

Mais il y a plus que cela. La vallée de Resia représente un cas original d'expression d'une *identité fluctuante* et *ambivalente* : si la variété linguistique qui subsiste, et devrions-nous dire résiste, dans les villages de la vallée appartient au système linguistique slovène et constitue un de ses dialectes du centre-ouest, au sein du *continuum* linguistique de cette langue (Léonard et Perko 2020) – la dialectologie slovène le traite comme un dialecte du groupe du littoral (*primorska narečna skupina*) –, les habitants, quant à eux, ne se *sentent* pas tous Slovènes, ou du moins ne se déclarent pas comme tels. En outre, l'aménagement linguistique associatif (« de par en bas ») qui se réalise dans cette micro-région « italo-slovène » des confins du Frioul, présente bien des aspects d'exemplarité, du point de vue de la revitalisation des « langues (et dialectes) en danger », comme nous allons le suggérer au terme de ce survol.

## 1 UNE IDENTITÉ AMBIVALENTE

Le Val Resia est une vallée d'une vingtaine de kilomètres de la région Frioul-Vénétie Julienne, au nord de l'Italie. Elle porte le nom de la rivière qui la traverse, et côtoie la frontière slovène. Ses principaux villages ou hameaux sont San Giorgio, Prato, Gniva, Oseacco et Stolvizza en italien (respectivement Bilä, Ravanzä, Njīwa, Osoanë et Solbiza, en résian, selon la signalisation routière locale). Peuplée de longue date par les populations slaves, en raison de son enclavement et du relief qui la caractérise, la vallée a maintenu ses particularités et ses distances avec la langue slovène voisine, qui a suivi son évolution dans un contexte différent, avant de s'imposer comme la langue nationale en Slovénie.

Ce sentiment de *singularité* qui caractérise le Val Resia fait que quelques-uns de ses fervents militants réclament une reconnaissance « à part » auprès de l'État italien, qui les considère comme partie intégrante de la minorité slovène, par ailleurs reconnue, y compris dans la loi n°482 de 1999<sup>1</sup>, ainsi que dans la loi nationale 38/2001, et la loi régionale 26/2007. Mais cette auto-identification très forte comme un groupe ethnolinguistique *à part* irait plus loin : certains se déclarent davantage proches des Slaves orientaux (ex. Russes) que des Slaves méridionaux que sont les Slovènes. Ernst Steinicke *et al.* présentent, en 2011, à ce sujet :

1 On peut ainsi lire dans l'article 2 : « En application de l'article 6 de la Constitution et en harmonie avec les principes généraux établis par les organisations européennes et internationales, la République protège la langue et la culture des populations albanaise, catalane, germanique, grecque, slovène et croate et celles de langue française, franco-provençale, frioulane, ladine, occitane et sarde ». [In attuazione dell'articolo 6 della Costituzione e in armonia con i principi generali stabiliti dagli organismi europei e internazionali, la Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo ». Cf. <https://www.camera.it/parlam/leggi/994821.htm>.

Par conséquent, une bonne partie des habitants slovènes autochtones de Resia ne veut pas être comptabilisée avec les Slovènes et n'identifie pas les dialectes villageois archaïques comme apparentés à la langue slovène. Les habitants tendent à exprimer leur identification locale par leur relation à leurs villages respectifs plutôt que par une perception d'eux-mêmes qui les lie à la culture slovène. En outre, dans ses enquêtes auprès d'experts, Steinicke (1991) a découvert que certains résidents de Resia – en termes d'ethnicité – se sentent même russes ! Il ne fait pas de doute que cette perception de soi-même n'apporte aucune aide à la préservation de cette petite minorité à l'époque de la mondialisation. (Steinicke *et al.* 2011).

Le rapport au territoire, au village ou à la vallée est ici, visiblement, ce qui exprime le mieux l'identité collective de la population. Quant à la langue, certaines hésitations, dans le passé, sur les origines des habitants slaves de la vallée ont laissé des traces. On peut penser ici au travail du linguiste polonais Jan Baudouin de Courtenay qui a, parmi les premiers, dans la deuxième moitié du XIXe siècle, exprimé cette hypothèse de proximité avec le russe avant de relativiser plus tard ses propos<sup>2</sup>. Dans son travail richement documenté sur les différentes hypothèses qui défendaient les origines « exotiques » des Résians, Roberto Dapit (2001) évoque, outre Baudouin de Courtenay, le témoignage du célèbre écrivain polonais Jan Potocki de 1790, qui rapporte que les habitants lui avaient soutenu être différents des Slaves de la Carinthie, ou encore du philologue russe Izmail Sreznevskij qui a noté sur place, en 1841, un fait bien curieux : « presque personne à Resia n'a jamais entendu parler de la Russie, mais beaucoup écoutent avec amour les accents russes »<sup>3</sup> (cité par Dapit 2001 : 303). Roberto Dapit précise que si ces hypothèses, mythes et légendes ont pu trouver et trouvent encore un auditoire, c'est parce qu'il se trouve des Résians pour défendre ces construits : « Il existe de nombreux témoignages recueillis au fil du temps qui attribuent aux Résians une origine « exotique », de nature même étiologique, dans le sens où les Résians eux-mêmes répandent des idées similaires sur leurs origines »<sup>4</sup> (2001 : 301). Il ajoute :

Que de telles croyances aient pu fasciner dans les époques passées n'est pas surprenant, mais l'aspect le plus intéressant réside dans le fait qu'encore aujourd'hui les mêmes idées sont embrassées pour affirmer une identité et en

2 Avant même l'arrivée à Resia de Jan Baudouin de Courtenay, un vicaire d'origine résiane, Stefano Valente, s'est opposé à l'« hypothèse russe » : « Donc d'après ces données aussi on peut et on doit retenir que la variété parlée à Resia est fondamentalement un dialecte du slave carniol et carinthien, et non serbe, tchèque et encore moins – russe » [Dunque anche da questi dati si può e si deve ritenere che il linguaggio parlato in Resia in sostanza sia un dialetto dello Slavo Cragolino e Carinziano, e non mai Serbo, né Czeko, e tanto meno – Russo.] (cité par Dapit 2001 : 303).

3 [...] quasi nessuno a Resia ha mai sentito parlare della Russia, ma molti con amore nativo ascoltano gli accenti russi.]

4 [Le testimonianze raccolte nel tempo che attribuiscono ai resiani un'origine « esotica » sono numerose, anche di natura eziologica, nel senso che gli stessi resiani diffondono simili idee sulle proprie origini.]

rejeter une autre, la slovène. En effet, la majeure partie de la population résiane refuse l'appartenance ethnique au peuple slovène dont elle est historiquement toujours restée, sauf pendant de courtes périodes, divisée par une frontière plus ou moins impénétrable.<sup>5</sup> (2001 : 305).

A cela s'ajoutent, dans l'imaginaire collectif local, les hypothèses sur une proximité plus importante avec le croate, le tchèque ou le polonais... toujours dans l'idée de marquer la différence avec le slovène. Cette tendance a été favorisée encore davantage par la non présence du slovène standard dans la vie locale du Val Resia, qui ne le reconnaît pas comme sa langue-toit (Toso, 2008 : 179), à la différence de l'opinion répandue dans les communes plus proches de la frontière et plus faciles d'accès, comme Trieste ou Gorizia. Ce rejet du slovène par certains locuteurs transparaît également dans la polémique<sup>6</sup> autour de la Loi 38/2001 de la région Frioul-Vénétie Julienne<sup>7</sup> concernant la protection de la minorité slovène, qui a fait craindre à une partie de la population locale la perte de leur propre identité. En Slovénie, en revanche, le résian est bel et bien considéré comme une variété transfrontalière de la langue slovène (cf. Čavdek *et al.*, 2018). Le premier auteur qui, sans réserve et sur une base scientifique solide, reconnaît le résian comme l'un des dialectes qui appartiennent au système linguistique slovène est Fran Ramovš, dans la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle. On a là une belle illustration de l'opposition entre le plan *émique* et le plan *étique*, selon les termes proposés jadis par Kenneth Pike (1993) : le premier est celui des représentations, notamment endogènes (ce à quoi l'on croit, ce que l'on pense pertinent et vrai *in situ*, par conviction ou par tradition), tandis que le second est celui du constat exogène (ce que l'on constate ou que l'on peut décrire avec des outils objectifs, comme la linguistique structurale ; la « vision de l'expert »). Cette dichotomie, inspirée de la paire conceptuelle qui oppose en linguistique l'approche *phonémique* – qui décrit les catégories abstraites, de manière réductionniste – à l'approche *phonétique* – qui décrit les réalisations de la parole, de manière atomiste –, revient également à l'opposition entre approche subjective et approche objective, autrement dit, par les catégories et par les vues de l'esprit *versus* les données sensibles et empiriques.

5 [Che simili credenze potessero affascinare in epoche passate non desta alcuno stupore, ma l'aspetto più interessante risiede nel fatto che ancora oggi vengono abbracciate le stesse idee per affermare un'identità e per respingerne un'altra, quella slovena. La maggior parte della popolazione resiana infatti rifiuta l'appartenenza etnica al popolo sloveno dal quale storicamente è sempre rimasta, eccetto brevi periodi, divisa da un confine più o meno impenetrabile.]

6 On peut s'en rendre compte en lisant les conclusions du Conseil Communal de 2010, qui montre que les mêmes débats ont marqué toute la première décennie du XXI<sup>ème</sup> siècle : [http://www.comune.resia.ud.it/fileadmin/user\\_resia/Delibere\\_Consiglio/2010/DC038-2010.pdf](http://www.comune.resia.ud.it/fileadmin/user_resia/Delibere_Consiglio/2010/DC038-2010.pdf). Les conseillers ont demandé à cette occasion la « sortie » de la Loi 38/2001 en tant que minorité slovène et l'inscription explicite du résian dans ladite loi. Cf. également Toso (2008).

7 Cf/ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2001/03/08/001G0093/sg>. La loi mentionne explicitement les Slovènes présents dans les provinces de Trieste, de Gorizia et d'Udine.

## 2 VISIBILITÉ DU RÉSIAN

Un visiteur potentiel, surtout s'il est porté vers la culture, aborde la découverte du territoire qu'il souhaite visiter par le site communal. La page Internet de la vallée de Resia<sup>8</sup> se présente comme bilingue : italien / résian et non pas italien / slovène – c'est là une première surprise, pour qui ne serait pas au fait de ce dilemme de la généalogie du résian. Cette information, qui peut sembler aux néophytes une simple curiosité, en dit long aux sociolinguistes que nous sommes : la commune a visiblement cherché à faire de la variété linguistique un outil à part entière, ne serait-ce qu'en partie fonctionnel. Le même site propose en téléchargement libre les numéros de la revue *Il giornale di Resia* depuis 2009.

Concernant la vie culturelle et les activités qui sont menées *pour* et *en* variété locale, une autre page Internet apporte une source d'informations très utiles. Il s'agit du site consacré à la culture et aux traditions : Rezija / Resia<sup>9</sup>, qui regroupe les pages du Cercle culturel résian « Rozajanski Dum », du groupe folklorique « Val Resia », de la chorale « Rože Majave » et de l'association culturelle réunie autour du Musée des habitants du Val Resia. Le site est quadrilingue (italien, slovène, allemand et anglais). A la différence du site communal, ici c'est de la langue slovène qu'il est question, mais c'est également le dialecte qui est utilisé à l'affichage.

Le Cercle culturel résian existe depuis 1983. On lui doit les actions en vue de l'enseignement de la variété locale à l'école, l'organisation de manifestations culturelles mais aussi une intense activité de publications (livres ou journal *Näš glas / La nostra voce*). Il est à l'origine également d'un colloque organisé en 2008, « Langues et tourisme », consacré précisément aux variétés locales des langues minoritaires comme facteurs d'attraction touristique. Dans sa contribution, Sandro Quaglia insiste sur les changements de comportement des visiteurs après l'ouverture de la vallée aux touristes : « C'est précisément l'élément linguistique qui intéresse les visiteurs qui recherchent constamment des publications en dialecte, des CD de musique et de chants traditionnels, de divers matériaux qui décrivent la culture résienne. »<sup>10</sup> (2014 : 69).

Quant à l'association culturelle réunie autour du Musée des habitants du Val Resia, elle existe depuis 1995. Le musée comporte une section dédiée à la tradition narrative orale, à travers les contes, les récits, les fables, les légendes et les chants populaires, souvent sous forme bilingue avec l'italien. Par ailleurs, il existe un guichet linguistique

8 Cf. <http://www.comune.resia.ud.it/>.

9 Cf. <https://rezija.com/it>. Le site est riche en informations sur la variété linguistique locale dont on apprend la survie dans un contexte de forte diglossie avec l'italien et d'une distanciation (due notamment à un développement séparé, en contexte d'isolement) avec le slovène. Les gens la parlent peu, mais une (faible) présence est assurée à l'école. La langue est audible à la radio (notamment à travers l'émission « Te rozajanski glas » sur Rai di Trieste) ou visible dans la presse (ex. *Näš glas / La nostra voce*). La musique, la danse ou la tradition orale y sont également mises à l'honneur.

10 [È proprio l'elemento lingua ad interessare i visitatori che sono alla ricerca costante delle pubblicazioni in dialetto, dei CD di musica e canti tradizionali, di vario materiale che descriva la cultura resiana.]

à Stolvizza auprès de la Bibliothèque communale<sup>11</sup>. On peut mentionner également quelques autres sites qui ne sont pas dénués d'intérêt, comme celui consacré à la variété locale : [valresia.it](http://valresia.it)<sup>12</sup>, le site sur les nouvelles du Val Resia : Resia News<sup>13</sup>, et le site qui comporte un dictionnaire, mais aussi les textes *sur* et *en* résian : Resianica<sup>14</sup>.

A première vue, la population minoritaire, malgré son faible poids démographique, se caractérise par une forte identité culturelle. La signalisation bilingue est très présente dans la vallée, comme le montrent les photos suivantes :



*Entrée du Val Resia*



*Panneau de signalisation bilingue*

11 Au moment même de la rédaction de ce texte (juillet 2021), le guichet a publié une annonce selon laquelle il cherchait un employé capable d'écrire, de produire des textes, de traduire, de promouvoir le résian, donc une personne avec une bonne compétence à l'oral et à l'écrit. L'annonce comporte la question sur la connaissance de l'anglais, de l'allemand, du slovène et d'autres langues. Cf. [http://www.comune.resia.ud.it/fileadmin/user\\_resia/img/domanda\\_-\\_addetto\\_sportello\\_linguistico.pdf](http://www.comune.resia.ud.it/fileadmin/user_resia/img/domanda_-_addetto_sportello_linguistico.pdf).

12 Cf. <http://www.valresia.it>. Le site créé par Sergio Chinese ne semble plus actif, mais il comprend quelques pages qui permettent de comprendre les débats qui ont marqué l'opinion publique autour de la question « dialecte slovène / langue à part ». Dans une lettre ouverte aux 50 scientifiques, en 2008, Sergio Chinese écrit : « Je suis un autodidacte avec peu de connaissances en linguistique, mais la détermination qui anime mon engagement m'est dictée par le cœur et par l'appartenance à un peuple qui voit s'épaissir des nuages menaçants au-dessus de la survie de sa propre identité culturelle. » [Sono un autodidatta con scarse nozioni in materia linguistica, ma la determinazione che anima il mio impegno è dettata dal cuore e dalla mia appartenenza ad un popolo che vede addensarsi minacciose nubi sulla sopravvivenza della propria identità culturale.]. Cf. <http://www.valresia.it/identita/letterastudiosi.pdf>. Le site comporte aussi quelques textes en résian.

13 Cf. <http://www.resianet.org>. Le site possède un onglet sur le résian où l'on peut lire sous la plume du linguiste Han Steenwijk « Si Resia appartient clairement à l'espace slovène de par son parler et sa tradition populaire, les évolutions historiques et sociales à partir de la Renaissance ont créé une situation dans laquelle les Résians ont du mal à s'identifier à la culture slovène, en effet, ils se considèrent comme une population très différente avec sa propre langue et sa propre culture. » [Se per il suo parlare e per la sua tradizione popolare Resia appartiene chiaramente all'area slovena gli sviluppi storici e sociali dal Rinascimento in poi hanno creato una situazione in cui i resiani stentano a identificarsi con la cultura slovena, anzi, si vedono come una popolazione ben diversa con una propria lingua e cultura.]. On doit au même auteur néerlandais Han Steenwijk les récents manuels de référence pour la codification et la standardisation polynomique du resiano (1994a-b). Son autorité est d'autant plus reconnue, outre ses compétences de linguiste, que cet expert vient de l'extérieur, garantissant le prérequis de neutralité glottopolitique.

14 Cf. <http://147.162.119.1:8081/resianica/docs/home.jsp>. Le linguiste Han Steenwijk, avec quelques collaborateurs, est à l'origine de ce site. Les ressources disponibles avoisinent une cinquantaine d'articles, une vingtaine de textes et un dictionnaire avec 2761 entrées.





Signalisation bilingue, routière et urbaine



Signalisation bilingue, zone industrielle

Comme le montrent les photos ci-dessus, le paysage linguistique rend compte du bilinguisme de la vallée, dans la variété locale de slovène. On peut y voir également l'implémentation de la codification, élaborée depuis les années 1990, par un patient travail qui a porté ses fruits, avec reconnaissance officielle par la municipalité.

### 3 EN FEUILLETANT LA PRESSE...

Pour terminer ce panorama sociolinguistique à partir de notre regard *extérieur*, il nous reste à envisager ce qui s'écrit dans la presse locale, concernant les questions linguistiques. Pour ce faire, nous avons feuilleté l'hebdomadaire *Novi Matajur*, principal organe d'information pour les Slovènes de la province d'Udine, sans être exclusivement réservé à la vallée de Resia<sup>15</sup>. Le journal s'inscrit dans une longue tradition – le premier numéro est paru en 1950 – et la diversité dialectale y est à l'honneur. Nous avons procédé par l'association des mots-clés « Resia + lingua »<sup>16</sup>. Sans surprise, la « russité » présumée des Résians a trouvé un certain écho dans la presse. L'article « Resia n'est pas “un village russe d'Italie” »<sup>17</sup> (*NM*, 15/06/2016) rend compte de la visite d'une délégation russe invitée dans le cadre d'un projet de jumelage sur la base des prétendus liens linguistiques entre le résian et le russe, en précisant : « Ce n'est pas la première fois que nous sommes confrontés à des revendications similaires, mais à ce niveau-là, elles suscitent une certaine perplexité, compte tenu de la réalité des faits qui les contredisent »<sup>18</sup> – bel exemple d'opposition entre l'approche *émique* locale – pour certains locuteurs – et l'approche *étique* extérieure – notamment des linguistes. On retrouve les points de

15 Cf. <https://novimatajur.it/>.

16 La langue d'entrée dans le corpus a été pour nous ici l'italien.

17 [« Resia non è un “paese russo d'Italia” »].

18 [Non è la prima volta che ci troviamo davanti a simili affermazioni, ma a questi livelli destano qualche perplessità considerata la realtà dei fatti, che non è proprio così.]

vue opposés également dans l'article « Roberti rencontre Chinese et promet une nouvelle étude “linguistico-culturelle” sur le résian. Qui reste un dialecte slovène »<sup>19</sup> (NM, 21/03/2019). Le conseiller régional y affronte le maire de l'époque, fervent défenseur du caractère non-slovène du résian, en confrontant les études produites par des chercheurs, notamment linguistes, aux décisions prises par les hommes politiques, non spécialistes. En 2019, dans l'article « Un bien précieux à conserver »<sup>20</sup> (NM, 08/11/2019), on lit :

Dimanche j'ai ressenti, dans de nombreux discours, une prise de conscience forte : le résian est un bien précieux qu'il faut préserver. Cela doit être la priorité pour chacune de nos variantes dialectales. Puis, bien plus tard, viennent les discussions. Pourquoi pas, mais on doit toujours tenir compte de ce qui est une évidence : chacun est libre d'avoir sa propre identité, mais ne peut pas nier ce que les savants en langues disent et répètent depuis très longtemps.<sup>21</sup>

On comprend en lisant les différents articles que ce sont finalement là deux logiques qui s'opposent : celle de certains locuteurs traditionnels et celle des chercheurs, les premiers étant parfois instrumentalisés pour des raisons politiques, y compris dans les vallées voisines.

Ce n'est pas la première tentative, et ce ne sera pas la dernière, d'essayer d'enlever à la langue des vallées de Natisone et de Benecia en général, sans parler de Resia, sa principale caractéristique, cet adjectif “slovène” que la politique, l'idéologie et l'ignorance ont trop souvent dénigré et essayé de cacher. »<sup>22</sup> (« 'Écritures', l'évolution des alphabets et le point sensible du dialecte slovène »<sup>23</sup>, 08/11/2018).

La question de l'alphabet utilisé pour le résian (ce qui correspond à la dimension de la *codification* pour les sociolinguistes), sur lequel porte l'article que nous venons de citer, a été également à l'ordre du jour du colloque consacré à la langue slovène qui s'est tenu à Gorizia (« Conférence sur la minorité linguistique slovène, solutions partagées »<sup>24</sup>, 29/11/2017), car là aussi, deux modèles s'opposent :

19 [« Roberti incontra Chinese e promette un nuovo studio “linguistico-culturale” sul Resiano. Che resta un dialetto sloveno »]

20 [« Un bene prezioso da conservare »].

21 [Domenica ho sentito, nei molti interventi, una forte consapevolezza: il resiano è un bene prezioso che va conservato. Questa deve essere la priorità per ognuna delle nostre varianti dialettali. Poi, molto dopo, vengono le discussioni. Che ci possono essere, ma che devono sempre tenere conto di quella che è un'evidenza: ognuno è libero di avere una propria identità, ma non di negare quanto gli studiosi delle lingue ci dicono e ripetono da tantissimo tempo.]

22 [Non è il primo tentativo, e non sarà l'ultimo, di cercare di togliere alla lingua delle Valli del Natisone e della Benecia in generale, per non parlare di Resia, la sua caratteristica principale, quell'aggettivo 'slovena' che politica, ideologia ed ignoranza hanno troppe volte denigrato e cercato di nascondere.]

23 [« 'Scritture', l'evoluzione degli alfabeti e il tasto dolente del dialetto sloveno »].

24 [« Conferenza sulla minoranza linguistica slovena, le soluzioni condivise »].



[...] un [modèle] “académique” (élaboré par le slavisant Han Steenwijk) et un autre rendu officiel par une résolution du conseil municipal. Pour une solution partagée, dans le document final du colloque, avec l’accord de toutes les parties, la Région est tenue de convoquer une réunion d’experts sur le sujet susceptible de résoudre le problème en adoptant une orthographe unitaire et reconnue.<sup>25</sup>

Cette voie conciliante n’est pas inaudible, et le slovène standard et le résian peuvent tout à fait partager le même espace, selon certains responsables locaux, comme par exemple Luigia Negro, de l’Union régionale économique slovène (« Luigia Negro (URES) : “Notre communauté slovène face à de nouveaux défis” »<sup>26</sup>, 02/12/2015).

Le thème le plus significatif, je dirais, concerne l’enseignement bilingue dans notre province. J’ai toujours aimé étudier les langues et je trouve donc naturel que le slovène soit enseigné dans le coin, en tenant compte des variations locales bien sûr, à partir desquelles on pourrait partir. Nos aînés connaissaient plus que quelques langues.<sup>27</sup>

Ainsi donc le principal organe de presse régional pour la minorité slovène se fait écho des débats qui ont secoué la société ces dernières années. Il serait également intéressant, dans un travail futur, de compléter cette lecture sociolinguistique de *Novi Matajur* par celle de deux autres organes de presse, à caractère davantage local : *Il giornale di Resia* et *Näs glas / La nostra voce*. En ce qui concerne ce dernier bulletin d’information, qui bénéficie du soutien financier de la Région Friuli Venezia Giulia et de l’Union des Cercles Culturels Slovènes de ladite région, il s’agit de fascicules d’une quinzaine de pages, contenant des articles aussi bien en slovène dialectal que standard et en italien – le choix de la langue dépend des contenus présentés. Chaque numéro est abondamment illustré de photos et de comptes-rendus sur les activités associatives et les visites de responsables politiques, chercheurs ou délégations, ainsi que sur les événements festifs et les inaugurations et commémorations d’institutions culturelles locales<sup>28</sup>. C’est un véritable organe de liaison, à visée pragmatique, qui permet de suivre l’évolution des initiatives locales et

25 [...] una “accademica” (elaborata dallo slavista Han Steenwijk) ed una resa ufficiale da una delibera del consiglio comunale. Per una soluzione condivisa, nel documento finale del tavolo, con l’accordo di tutte le parti, si richiede che la Regione convochi un tavolo di esperti in materia che possa risolvere il problema adottando una grafia unitaria e riconosciuta.]

26 [« Luigia Negro (SKGZ) : “La nostra comunità slovena di fronte a nuove sfide” »].

27 [Il tema più significativo direi che riguarda l’insegnamento bilingue nella nostra provincia. Lo studio delle lingue mi è sempre piaciuto e quindi trovo che sia naturale che dalle nostre parti si insegni lo sloveno, tenendo conto anche delle varianti locali naturalmente, dalle quali si può partire. I nostri vecchi conoscevano più di qualche lingua.]

28 Voir <https://rezija.com/it/circolo-culturale-resiano-rozajanski-dum/publicazioni/nas-glas-la-nostra-voce/nas-glas-la-nostra-voce-2011/> ou, plus récemment <https://rezija.com/wp-content/uploads/2021/03/Nas-Glas-La-nostra-voce-dec.-2020.jpg>, etc. pour accéder à des sommaires et à des fac-similés.

régionales, les événements et les spectacles liés à la culture et à la langue, ainsi que les liens avec l'étranger (visites de migrants de la diaspora, de chercheurs slovènes, etc.).

#### 4 REGARD DU SOCIOLINGUISTE

Dans l'arrière-plan des débats identitaires, politiques et idéologiques, un travail de codification et de normativisation a été mené avec un relatif succès. On pense ici notamment à l'importante contribution de Han Steenwijk, chercheur d'origine hollandaise, mais spécialiste reconnu en Italie de ces questions<sup>29</sup>.

Face au dilemme de la généalogie contestée du dialecte de Resia, entre plan *émique* et plan *étique*, nous proposons d'utiliser un modèle d'analyse des situations de contact et de conflit de langues particulièrement apte à traiter la complexité des situations : le *Modèle d'Écologie de Pressions*<sup>30</sup>. Ce modèle se fonde sur les principes suivants : premièrement, toute situation sociolinguistique constitue un état des choses ou un état du monde local, qui est le produit complexe des interactions entre groupes humains en présence au cours de l'histoire, avec la formation de narrations ou de récits *émiques* qui découlent des relations de pouvoir entre contrées, pays et groupes humains. Deuxièmement, ce n'est pas *la langue* ni *une langue* seulement qui est au centre de toute situation de contact ou de conflits de langues, mais un *répertoire* de langues et de variétés, constituant une *compétence* linguistique. Dans le cas du résian et des dialectes de la constellation géolinguistique slovène locale (ex. tersko et nediško), les composantes du répertoire ont été de longue date, outre le dialecte slovène, le frioulan d'abord, l'italien ensuite, davantage que le slovène – lequel a connu une évolution glottopolitique le conduisant à une individuation par la standardisation de l'autre côté de l'actuelle frontière. Le répertoire des slovénophones de Slovénie a, de son côté, davantage dû composer avec des langues comme l'allemand (hégémonie autrichienne ou austro-hongroise), puis le serbo-croate. Les deux répertoires ont évolué parallèlement, de manière quasiment cloisonnée, durant des siècles, ce qui a fait « dériver » leurs clés d'interprétation *émiques* sur leurs généalogies respectives. En outre, sur le plan structural (*étique*), la nature intriquée, complexe, des répertoires, par le feuilletage des langues et des variétés dialectales, chez les locuteurs des deux groupes, d'un côté à l'autre de la frontière, avec les conséquences émiques que l'on vient de voir (sentiment de non appartenance mutuelle), fait que la *compétence linguistique* se caractérise, sur le plan fonctionnel des *pratiques langagières*, par une dimension d'une importance capitale, décisive, appelée *facilité partagée*. C'est ce qu'on résume communément par la concession « l'important, c'est de se comprendre », qui

29 On lui doit le travail sur l'orthographe et la grammaire du résian dans les années 1990, publié à Padoue.

30 Cf. Terborg et García-Landa (2013), Trujillo Tamez et Terborg (2009). Voir aussi, pour l'ancrage épistémologique de ce modèle dans le cadre de la Théorie de la Complexité : Bastardas i Boada (2013), Bastardas i Boada & Massip Bonet (2013).

implique une certaine dose de coopérativité, mais aussi d'habitude, d'usage et de pratique – comme n'importe quel entraînement physique ou mental. Or, cette faculté est acquise en fonction du contexte, de l'*état des choses*, notamment du bain linguistique, voire du bain sociolinguistique et dialectal. Ainsi, il existe une facilité partagée du point de vue de tout locuteur du slovène standard pour comprendre d'autres variétés dialectales du slovène, tout comme il y a une *facilité partagée* pour tout locuteur de résian, du moins peut-on le supposer, de comprendre des langues romanes (donc génétiquement non proches) comme le frioulan, sur le plan dialectal – y compris ses dialectes, pourtant nombreux –, le dialecte veneto trentinois ou de la région de Venise et, bien entendu, l'italien, comme langue nationale de référence. L'inverse n'est pas vrai : le locuteur slovénophone ne peut guère accéder même à une compréhension passive de l'italien, et encore moins du frioulan, sans un apprentissage spécifique – car il n'est pas plongé dans le bain dialectal des langues rhéto-romanes ou italo-romanes, qui ne font pas partie de son état du monde immédiat. En revanche, le bain linguistique des locuteurs slovènes, en termes de langues slaves, est très diversifié : outre le serbo-croate, les Slovènes ont eu l'occasion d'entendre ou d'étudier de nombreuses autres langues slaves (russe, notamment), et savent aisément distinguer, ne serait-ce qu'intuitivement, entre langues slaves « balkaniques » (par ex. celles en usage dans l'ex-Yougoslavie) et d'ailleurs. Il faudrait même parler de *bassins de langues* disponibles pour la comparaison, dans l'*état du monde* cognitif de ces différentes populations : en Italie, un vaste bassin de variétés rhéto-romanes (frioulan, ladin dolomitain) et italo-romanes (veneto, italien régional et standard) ; en Slovénie, un vaste bassin de langues slaves.

Nous avons donc ici deux facteurs relativement statiques, d'une très grande force de gravité : 1) l'*état des choses* historique, ou les configurations sociolinguistiques locales, régionales et nationales d'une part, et de l'autre, la compétence de communication, notamment du point de vue de sa *facilité partagée* – celle qui délie les langues, favorise l'échange spontané et surtout, le choix des langues de conversation ou de communication, à l'oral comme à l'écrit. À ces facteurs prégnants s'ajoute une cascade de facteurs dynamiques, car aucune société n'est statique en soi : la société ne reste jamais inerte. Elle ne cesse de s'adapter aux changements internes et externes, aussi lents ou rapides soient-ils, même si toute sa sphère mentale est conditionnée par les deux facteurs statiques que nous venons de mentionner. Ces facteurs dynamiques sont les *actions*, qui sont entreprises en fonction de divers régimes de praxis (communicative, éducative, etc.) : les *intérêts*, les *besoins*, les *idéologies*, les *croyances* et les *systèmes de valeur* – qui correspondent, *grasso modo*, aux dimensions *pragmatique*, *cognitive* et *éthique*. Chacune de ces dimensions s'entrelace avec les autres, interagit avec les autres, et peut par conséquent fluctuer : les *intérêts* répondent aux *besoins* matériels (économiques, sociaux), de même que les idéologies déterminent en partie (mais pas non plus complètement) les croyances – et vice-versa –, qui se nourrissent des systèmes de valeurs. Nous avons vu que le dilemme de l'auto-identification paradoxale des locuteurs de *resiano* s'explique aisément par l'*état*

*des choses* et par la nature des *répertoires* sociolinguistiques fondant leur compétence active et passive des langues.

On peut pousser plus loin la réflexion, et chercher à comprendre comment les facteurs dynamiques que nous venons d'évoquer peuvent expliquer ce dilemme. Accepter cette interdépendance, qui favorise le slovène, en tant que variété standard, ne pourrait, à terme, que diriger l'action en faveur de la langue locale vers... sa substitution par la variété « légitime », standard, du pays limitrophe – on voit, par exemple, le croate standard enseigné dans les écoles de l'aire croatophone molisane, alors que le dialecte croate molisain est un dialecte ikavien très différencié, qui mériterait d'être renforcé, mais se retrouve marginalisé en milieu scolaire par ce choix de subordination à la variété « légitime ».

Quel *besoin* y a-t-il, de reconnaître l'affiliation *étiquée* au slovène et à son réseau dialectal, à son diasystème ? Certes, on peut en attendre un bénéfice économique : par ses caractéristiques originales, le *resiano* est une pièce du puzzle de la complexité de la langue slovène et de son histoire, et qu'on le considère comme représentation d'un état structural ancien, pré-standardisation du slovène, ou comme une variété fortement innovante, la singularité de cet état de langue a de quoi attirer les touristes slovénophones. C'est le facteur « langue-pont » ou « dialecte-pont », à échelle transfrontalière. Sur le régime *idéologique*, les motivations et l'arrière-plan historique est complexe : deux idéologies nationales s'affrontent alors, et la dimension hégémonique s'avère inévitable. La diversité linguistique et dialectale en Italie a connu des périodes difficiles, voire sombres, par le passé – la politique centralisatrice, assimilationniste de Benito Mussolini a laissé des traces dans la société civile, et loin de l'image d'Epinal que l'on peut se faire d'un Eldorado de la diversité linguistique, l'Italie doit la survie de cette diversité à une farouche résistance et une forte résilience des répertoires multilingues et multidialectaux. La même période fut marquée par les questions d'irrédentisme, et des conflits interfrontaliers plus ou moins larvés – c'est là une litote. On peut donc comprendre que, par endroits, une certaine prudence reste de mise. Même dans le cadre d'une Union européenne consensuelle et « confraternelle », les cicatrices du passé peuvent affleurer, dans la conscience collective. Du point de vue des *croyances*, celle de l'origine russe du *resiano* en est une, on l'a vu, qui relève du plan *émique*, mais qui ne cristallise pas moins un enjeu, un objet de négociation et d'action politique entre secteurs de la société locale (avec leurs *besoins*, *intérêts*, etc.).

Enfin, en termes de *systèmes de valeur*, l'attachement au local, à la spécificité irréductible, est d'autant plus compréhensible que le secteur resianophone est moins constitué de néolocuteurs urbains que de locuteurs d'un certain âge, héritiers de la *civiltà contadina* alpine, qui tient à préserver son territoire et son ancrage territorial, dans un arc alpin qui a connu, ces dernières décennies, un double processus : fort dépeuplement avec exode rural vers les centres urbains des plaines d'une part, repeuplement par des résidents venant d'ailleurs dans le cadre de « l'habitat amène » et de l'économie du tourisme alpin et de la gentrification des zones rurales autrefois périphériques, aujourd'hui plus ou moins

avantageusement situées dans le deuxième ou troisième cercle de grandes conurbations tressant des « eurorégions »<sup>31</sup>.

En somme, ce que peut apporter la sociolinguistique pour l'analyse d'une situation comme celle-ci, c'est la compréhension du contexte – l'herméneutique, en quelque sorte, d'un *état du monde* paradoxal, autour de ce dilemme entre vision *étique* et *émique* de la nature du *resiano*. Les deux camps tiendront toujours leurs positions de manière inexpugnable : les partisans de la vision *étique* ne pourront nier les faits, les observations empiriques, qui ne font que confirmer l'appartenance du *resiano*, sinon au réseau dialectal slovène (puisque le *resiano* est situé en dehors de cet espace, en termes de frontières politiques), du moins à son diasystème, sur le plan structural, dans la généalogie et la typologie des langues slaves méridionales ; mais nous venons de voir que maints facteurs confortent le point de vue *émique* des partisans d'une individuation unique, singulière, de cette même variété. Le *Modèle d'Écologie de Pressions* a des conséquences aisées à comprendre, qui relèvent de la logique triviale des vases communicants : plus l'action des politiques exercera de pressions en faveur de la thèse *émique* de l'idiosyncrasie irréductible de la langue (ou, par défaut, réductible à la *croissance* d'une affiliation avec le russe, ou le caractère « non slovène » de la langue), plus les secteurs défendant l'approche *étique* protesteront et résisteront à cette imposition, en fonction de leur régime de vérité (*système de valeurs*). En revanche, plus l'action des linguistes suivra la logique d'une affiliation avec le slovène, langue d'un pays voisin, constituée et outillée de longue date en tant que langue standard, littéraire, officielle, plus on pourra s'attendre à un système de conséquences hautement prédictible, tendant à substituer une variété « vernaculaire » par une variété « véhiculaire », toutes choses égales par ailleurs.

Chaque pression exercée à un bout de la chaîne enclenchera son système de conséquences. La pression *émique* ira vers davantage de distanciation entre *resiano* et slovène standard (et les variétés du diasystème), davantage de polarisation, mais aussi de fragmentation (vis-à-vis du *nediško*, mais aussi, bien évidemment, des variétés frontalières de slovène, dans la plaine). C'est un scénario possible, relevant, techniquement, d'une tactique défensive, face au risque d'acculturation par le slovène standard. Il permettrait certes d'élaborer la langue, par distanciation, mais il diminuerait son potentiel de *facilité partagée* dans les échanges avec les locuteurs de slovène standard ou dialectal, ou avec ceux des variétés slovènes d'Italie. Il amoindrirait, en termes d'*intérêt*, l'attractivité de cette variété, en tant que langue-pont vers un autre pays de l'UE, mais aussi comme pont vers l'apprentissage des langues slaves (russe y compris, paradoxalement, puisqu'une « convergence privilégiée » avec le russe, sur le plan structural, est une fiction). Un autre scénario consisterait à faire converger l'élaboration fonctionnelle, à l'écrit et dans le domaine audio-visuel, du *resiano*, avec les dialectes slovènes frontaliers proches et de Haute

31 Cf. l'édifiant article de Steinicke *et al.* 2012, qui présente le paradoxe des « villages alpins fantômes » vs. les nouveaux semis d'élégants chalets gentrifiés, au gré des vallées alpines frontalières entre Italie et Slovénie, précisément.

et Basse Carniole, voire avec le slovène standard, favorisant les échanges transfrontaliers et l'apprentissage des langues slaves, ce qui correspond à un *besoin* réel, dans le cadre de l'UE à 24, dont pas moins de six pays sont de langue slave : Slovénie, Slovaquie, République Tchèque, Pologne, Croatie, Bulgarie. Il conforterait l'attractivité touristique pour les ressortissants de ces pays – mais surtout, certes, pour les Slovènes.

Aucun de ces deux chemins n'est dénué d'embûches, de ressentiment et de conflit potentiels. D'où l'importance de dialoguer, en faisant valoir les divers points de vue et les perspectives, en termes d'intérêts et de besoins ou d'éthique. Ceci dit, la croyance en une singularité du *resiano* n'est pas non plus dénuée d'intérêt, si elle peut éviter la substitution de la variété locale par la variété standard. Elle a donc son utilité, en tant qu'agent immunitaire, en quelque sorte. L'important, c'est que cette posture *émique* ne prenne pas un tournant doctrinaire et ne finisse pas sous forme de polémique ou de polarisation empêchant tout dialogue, ou tout réalisme. Mais on pourrait en dire autant de l'option *étique*, qui deviendrait contreproductive si elle venait à imposer de force une action en faveur de la langue plutôt que des variétés dialectales locales, dans leur intégrité structurale et ethnolinguistique. On voit, une fois de plus, que la langue est à la fois facteur et enjeu de débat démocratique : en soi, elle n'est ni bonne ni mauvaise. C'est la qualité qu'on lui confère, en fonction d'intérêts, de besoins, de croyances, d'idéologies ou de systèmes de valeurs, qui fait basculer la langue dans le vert ou dans le rouge, du point de vue de la *rationalité* ou de la *faisabilité* de toute *action* d'aménagement linguistique.

Enfin, un troisième scénario est possible (quoique ni attesté par le passé, ni observable actuellement) : joindre le pont à la citadelle – à la manière d'un pont-levis –, en favorisant une convergence à la fois de la codification et d'une standardisation du *resiano* aux côtés des variétés slovènes voisines, mais aussi des variétés proches de la frontière italo-slovène, ce qui supposerait de sérieusement retourner la diglossie. Autant le premier scénario ne ferait que consolider la diglossie fishmanienne envers l'italien, et fergusonienne envers le slovène, en creusant l'isolement et l'antagonisme de fait, tandis que le deuxième scénario risquerait de diluer la diglossie dans un cosmopolitisme assimilationniste, autant le troisième consisterait en une habile et fédératrice forme de normalisation des relations de voisinage et transfrontalières, où les variétés locales resteraient maîtresses du jeu. Une telle option requiert une bonne dose d'intercommunalité, de pluralisme, de solidarité et d'inventivité, mais aussi des compétences de haut niveau, afin de réussir la synthèse. Elle impliquerait aussi une réelle et intense transmission intergénérationnelle de la langue, qui ne semble pas prévaloir dans les faits.

## CONCLUSION

Nous étions loin de penser à tout cela, avec Gregor Perko, quand nous analysions les radicaux thématiques et athématiques de la flexion verbale dans les dialectes slovènes.

Nous constatons que le *resiano* apportait des données de toute première importance pour la compréhension des mécanismes de différenciation des dialectes slovènes. Mais nous ignorions tout de ces dilemmes ethnolinguistiques, durant son séjour à Montpellier et à Paris, alors que nous planchions sur des tableaux de données flexionnelles slovènes. Ce n'est que bien plus tard, alors que ce compagnon de route nous manquait déjà tant, que Resia est revenu à notre esprit, comme un lieu à connaître, à visiter, conscient que nous n'avions fait qu'effleurer la question de sa position dans le concert des dialectes slovènes lors de notre travail en commun. Gregor Perko avait une réelle passion pour l'activité de recherche – pas seulement pour ses résultats, qui sont toujours contingents, car la recherche vise à établir des connaissances discutables, révisables, falsifiables, en termes popperiens<sup>32</sup>, et non pas des vérités intangibles. Nous avons découvert sur le tard que le *resiano* nous réservait une surprise de plus : le dilemme de l'*action* glottopolitique, en termes d'*écologie de pressions*, qu'on peut envisager depuis son promontoire haut perché. Pont, citadelle ou pont-levis ?

Mais est-ce que le *resiano* n'a pas déjà donné les preuves qu'il est à la fois pont et pont-levis ? Il est d'ores et déjà un pont, sur le pan *étique*, en tant que dialecte éminent, auquel des savants de renommée mondiale, comme Baudoin de Courtenay (1875)<sup>33</sup>, ont consacré des études qui ont marqué l'histoire de la slavistique<sup>34</sup>. Il est, de ce point de vue, un *dialecte décisif* (cf. Alvarez-Pereyre *et al.* 2013). Par son élaboration par distanciation, par sa singularisation *émique*, il est une citadelle, et à ce titre, la mise à distance du slovène standard peut être perçue, en termes d'*écologie de pressions*, comme une action relevant de l'expérience à tenter afin d'éviter l'assimilation à un standard. Il y aurait probablement aussi d'autres raisons qui jouent un rôle en arrière-plan, sur la durée moyenne : les attitudes idéologiques et politiques qui interfèrent aujourd'hui encore dans cette question de la langue slovène dans le Frioul, en raison du passé communiste de la Slovénie, ce qui affaiblit encore le potentiel du troisième scénario esquissé dans cet article.

Nous ignorions tout de cette spécificité, lorsque nous tracions des plans sur la comète avec Gregor Perko pour donner une continuation sur le terrain à nos spéculations théoriques sur les mécanismes de diversification interne du diasystème slovène, dans sa morphologie verbale. Ce fut donc avec bien plus et bien mieux que de la nostalgie que

32 Cf. Popper (1934, 1963).

33 Cf. Mugdan 1984, panorama cependant tempéré par la recension de Stankiewicz (1988), non quant à l'apport de Baudoin de Courtenay en soi, mais plutôt pour la sous-formulation de la synthèse proposée par Mugdan, tant l'apport de ce savant reste complexe, à l'aube de la linguistique moderne.

34 Les données et les hypothèses de divers ordres formulées en son temps par Baudoin de Courtenay ont depuis été revisitées à la lumière des données et des théories modernes, notamment par Steenwijk (1987, 1988). C'est précisément cette dynamique empirique critique de toute entreprise de description linguistique qui constitue la valeur du point de vue *étique*. Comme le rappelait le bulletin *Gazzettino* du 27 décembre 1998 (cité par Paletti 2016 : 367), le célèbre linguiste russe d'origine polonaise reconnaissait déjà, en 1872, quatre regroupements linguistiques slaves : résian, Val Torre, Natisone, Castelmonte. Il réfutait que les Résians fussent d'origine russe, même s'il les considérait comme le résultat d'une miscégenation ethnographique slave, avec des éléments d'interférence avec une autre lignée slave (?) – on ne parlait pas encore de contact de langues, à l'époque, mais aujourd'hui on penserait plutôt au contact avec la « lignée » rhéto-romane du frioulan, comme facteur de spécificité structurale, à titre interférentiel.



nous nous sommes rendus en août 2021 à Resia, puisque nous y avons trouvé confirmation de l'importance du rôle social du linguiste, et des liens fusionnels, organiques, entre la linguistique descriptive et la linguistique appliquée. On peut y déceler une leçon exemplaire, dans notre métier, face aux impératifs qui président à la destinée de nos institutions d'enseignement supérieur – formalisme contre utilitarisme. Autrement dit, la polarité qui oppose tour d'ivoire *versus* terrain trouve ici une manifestation concrète... de manière analogue à la figure de la *citadelle* contre le *pont*, observable dans la complexité des situations sociolinguistiques et glottopolitiques, dans le monde des représentations et des pratiques langagières.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALVAREZ-PEREYRE, Franck/Sylvie ARCHAIMBAULT/Jean Léo LÉONARD (éd.) (2013) *Dialectes décisifs, langues prototypiques, Histoire Epistémologie, Langage*, tome 35-1.
- BASTARDAS I BOADA, Albert (2013) Complexity and Language Contact: a Socio-Cognitive Framework. S. Mufwene / F. Pellegrino, C. Coupe (ed.) *Complexity in Language: Developmental and Evolutionary Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BASTARDAS I BOADA, Albert/Àngels MASSIP-BONET (ed.) (2013) Complexity perspectives on language, communication and society. New York: Springer.
- BAUDOIN DE COURTENAY, Jan (1875) *Opyt fonetiki rez'janskich govorov, Varšava-Peterburg 1895 Materialien zur südslawischen Dialektologie und Ethnographie. I.- Resianische Texte*. St. Petersburg.
- ČAVDEK, Julian *et al.* (2018) *Mi, Slovenci v Italiji = Noi, sloveni in Italia = We, the Slovenes in Italy*. Trst ; Gorica : Slovenska kulturno gospodarska zveza : Svet slovenskih organizacij.
- DAPIT, Roberto (2001) Identità resiana fra « mito » e ideologia : gli effetti sulla lingua. *Slavica Tergestina* 9, 301-319.
- LEONARD, Jean Léo/Gregor PERKO (2020) De la Val Resia à la Mura. Esquisse de modélisation diasystème de la conjugaison slovène par le centre (transitionnel) et par les marges. *Verbum XLII* 1-2, *Modélisation diasystème*, 85-129.
- MUGDAN, Joachim (1984) *Jan Baudouin de Courtenay (1845-1929) – Leben Werk*. Munich: Wilhelm Fink Verlag.
- PALETTI, Luigi (ed.) (2016) *Pagine di storia. Resoconti di Vita Resiana*. Vol. V [1991-2000], Circolo Culturale Resiano “Rozajanski Dum”.
- PIKE, Kenneth (1993) *Talk, thought and thing: the emic road toward conscious knowledge*. Dallas: Summer institute of Linguistics.
- POPPER, Karl (1934) *Logic der Forschung*. Wien : Springer.



- POPPER, Karl (1985) *Conjectures et réfutations, La Croissances du savoir scientifique*. Paris : Payot.
- QUAGLIA, Sandro (2014) Le esperienze di turismo linguistico in Val Resia. Atti del convegno à cura di Luigia Negro *Lingue e turismo. Le varianti locali delle lingue di minoranza come elementi di richiamo turistico*, 68-71.
- STANKIEWICZ, Edward (1988) The Place of J. Baudouin de Courtenay in the History of Modern Linguistics. *Russian Linguistics* 12-2, 133-145.
- STEENWIJK, Han (1994a) *Ortografia resiana / Tö jošt rozajanskë pisanjë*. Padova: CLEUP.
- STEENWIJK, Han (1994b) *Grammatica pratica resiana. Il sostantivo*. Padova: CLEUP.
- STEENWIJK, Han (1988) The fate of the circumflex sign in Baudouin de Courtenay's resian notes. *Studies in Slavic and General Linguistics, 11, Dutch Contributions to the Tenth International Congress of Slavists. Linguistics*, 495-506.
- STEENWIJK, Han (1987) Puzzling evidence: an accented vowel system based on baudouin de courtenay's resian texts. *Studies in Slavic and General Linguistics 10, Dutch Studies in South Slavic and Balkan Linguistics*, 237-274.
- STEINICKE, Ernst/Judith WALDER/Roland LÖFFLER/Michael BEISMANN (2011) Minorités linguistiques autochtones des Alpes italiennes. *Revue de Géographie Alpine | Journal of Alpine Research* [Online] 99-2 | 2011, <http://journals.openedition.org/rga/1469>, consulté le 14 juillet 2011.
- STEINICKE, Ernst/Peter ČEDE/Roland LÖFFLER (2012) In-migration as a new process in demographic problem areas of the Alps. Ghost towns vs. amenity settlements in the alpine border area between Italy and Slovenia. *Erdkunde* 66-4, 329-344.
- TERBORG, Roland/Laura GARCIA-LANDA (2013) The ecology of pressures: towards a tool to analyze the complex process of language shift and maintenance. A. Bastardas i Boada, À. Massip-Bonet (ed.) *Complexity perspectives on language, communication and society*. New York: Springer, 219-239.
- TOSO, Fiorenzo (2008) Alcuni episodi di applicazione delle norme di tutela delle minoranze linguistiche in Italia. *Ladinia XXXII*, 165-222.
- TRUJILLO TAMEZ Isela/Roland TERBORG (2009) Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena de México: El caso de la lengua mixe de Oaxaca. *Cuadernos Interculturales*, Año 7, 12, 127-140.

POVZETEK

## SOCIOLINGVISTIČNA OPREDELITEV REZIJANSKEGA NAREČJA

Slovensko mikronarečje, značilno za Rezijo in sosednja slovensko govoreča območja v Furlaniji - Julijski krajini, je od slovenskega narečnega območja ločeno z gorsko pregrado. Rezijanščina in

njej sorodna narečja so že dve stoletji deležni najrazličnejših raziskav, ki prispevajo k obujanju rezijanskega jezika in kulture. Jezikovno in kulturno oživitev rezijanščine omogočajo različne jezikovne strategije, ki ob aktivni podpori kulturnih društev in organizacij potekajo v smeri od spodaj navzgor. V 90. letih 20. stoletja se je začel idiosinkratičen proces normiranja rezijanščine, katerega podlaga so raziskave narečne raznovrstnosti v rezijanski mikroregiji. Pri tem je mogoče opaziti sociolingvističnega in političnega vidika nasprotujoče si poglede na proces normiranja. Zagovorniki lokalne individualizacije nasprotujejo obravnavi rezijanščine v okviru slovenskih narečij in poudarjanju podobnosti med slovenščino in rezijanščino; po drugi strani skupina zagovornikov različnih vrst polinomske integracije poudarja pomen stičnih točk med rezijanščino in slovenščino. V prispevku predstavljamo nasprotja med emičnim in etičnim vidikom obravnave problematike, pri čemer se opiramo na različne pisne vire in rezultate terenskega opazovanja. Predstavljamo tri mogoče modele družbenega razvoja ter oživitve rezijanščine in sorodnih narečij v prihodnje: i) *trdnjava* (izolacionizem, zavračanje slovenščine kot podlage za normiranje rezijanščine), ii) *most* (integracija, asimilacija rezijanščine s standardno slovenščino) in iii) *dvižni most* (polinomski pluralizem, ohranjanje strukturnih značilnosti rezijanščine ob priznavanju stičnih točk s slovenščino). Zdi se, da v zadnjih desetletjih prevladuje model dvižnega mostu, čeprav sta druga dva pristopa še vedno skrito prisotna na določenih območjih. Primer rezijanščine je zaradi nenehnega iskanja ravnovesja med izolacijo in asimilacijo še posebej zanimiv za raziskovanje ogroženosti jezika in za sociolingvistične raziskave.

**Ključne besede:** Rezija, slovenščina, narečje, sociolingvistika, jezikovne strategije

ABSTRACT

## A SOCIOLINGUISTIC LOOK AT RESIANO

The Slovene dialect of Val Resia and the neighbouring Slovenian-speaking valleys, in Friuli-Venezia Giulia, is embedded behind a mountain buttress which isolates this micro-dialect area from the Slovenian dialect network. A rich tradition of research has documented Resiano and similar varieties for two centuries already, and contributes to the revival of local language and culture, through forms of “bottom-up” language management, involving active and proficient cultural circles and organizations. An idiosyncratic form of corpus planning took shape in the 1990s, based on specific research work considering the internal dialect diversity of this micro-region. However, various points of view are opposed in the sociolinguistic and political agora between, on the one hand, those who advocate a localist individuation and reject integration of Resian within the framework of Slovenian dialects, denying kinship with Slovenian, and on the other hand, those who are committed to forms of polynomic integration, cultivating links with Slovene as the reference language. Three models of development are proposed, according to an architectural metaphor of this ethnolinguistic *Bildung*: i) the *fortress* (denying affiliation to Slovene, and rejecting it as a model

for corpus planning), ii) the *bridge* (enhancing close kinship with Slovene, and converging with its status planning), and iii) the *drawbridge* (enforcing specificity without rejecting affinity with Slovene, and cross-border cooperation with Slovenia). Nowadays, the *drawbridge* model seems to prevail, although the *fortress* and *bridge* trends are still latent locally. The “Resian case”, showing constant search of a balance between conflictual standpoints between separation vs. assimilation, happens to be a particularly interesting situation for language endangerment and sociolinguistic studies.

**Keywords:** Val Resia, Slovenian, dialect, sociolinguistics, language management

## RÉSUMÉ

### UN REGARD SOCIOLINGUISTIQUE SUR LE *RESIANO*

Les variétés de slovène du Val Resia, en Frioul-Vénétie Julienne, sont enclavées derrière un contrefort montagneux qui les isole du réseau dialectal slovène. Une riche tradition de recherche les documente depuis deux siècles, et connaît un renouveau grâce à l'aménagement linguistique « de par en bas » (associatif). Une codification a pris forme dans les années 1990, fondée sur un travail de recherche tenant compte de la diversité dialectale interne de cette micro-région. Cependant, divers points de vue s'opposent, sur le plan glottopolitique entre d'une part, les tenants d'une individuation localiste contre une intégration dans le concert des dialectes slovènes, et d'autre part, les tenants d'une intégration polynomique et pragmatique, cultivant le lien avec la langue de référence, le slovène, dans une relation de complémentarité. Le présent article rend compte de ce dilemme et des contradictions entre plan *émique* et plan *étique*, sur la base d'un état documentaire diversifié et d'observations de terrain. On propose trois « modèles » ou scénarios » de développement social et de revitalisation du résian et des variétés italo-slovènes proches : la citadelle (isolationnisme, avec risque de substitution sociolinguistique), le pont (intégration, avec risque d'assimilation par le slovène standard), le pont-levis (un pluralisme polynomique, avec ouverture au monde slovène et slave, tout en maintenant une spécificité structurale). Des trois options, c'est semble-t-il la troisième qui tend, fort heureusement, à prévaloir depuis plusieurs décennies, bien qu'il faille rester vigilant à maintenir un équilibre entre individuation, isolement et assimilation. C'est là un processus sans fin, dont le résian constitue un cas exemplaire pour la glottopolitique des minorités transfrontalières.

**Mots-clés :** Val Resia, slovène, dialecte, sociolinguistique, aménagement linguistique



**Sikiru Adeyemi Ogundokun**

Department of French

Osun State University, Osogbo

Nigeria

sikiru.ogundokun@uniosun.edu.ng

UDK 821.133.1(6).09:141.82

DOI: 10.4312/vestnik.13.281-295



## **FUNCTIONS OF LITERATURE: A NEW READING OF SIX FRANCOPHONE AFRICAN NOVELS**

### **1 INTRODUCTION**

Literature as a product of a society has all that it takes to suggest solutions to the challenges in a human society. When an art form repeatedly makes certain issues its focus and debates them regularly, the state and the people will pay a serious attention to such matters. Although literature is manmade, it can well reflect the prevailing day-to-day events and occurrences. Orally or in written form, literature offers a special mode of encountering past and contemporary realities. Literature is an open concept, and therefore it is perceived differently and there are many definitions. Almost two centuries ago, Victor Hugo (1827: 234) opined:

Un art plus libre, capable de prendre pour sujets les grands événements historiques, un art moins rigoureusement intellectuel, frappant directement les sens en substituant aux récits et aux descriptions de spectacle des événements mêmes.

An art that is freer, capable of taking serious historical events as its subject-matters, an art which is less intellectually tasking directly striking the senses by substituting actual events with narratives and vivid descriptions. [My own translation]

Through the use of characters invented by writers, human actions and events are presented to carry out certain functions. Literature has the potential to give “a near perfect insight into social happenings, commentaries and critiques” (Adebayo, 2010: 2). In the words of Ogunba (1978: 1):

Literature is the vehicle for societies to give sensitive expression to the innermost thoughts and feelings of individuals as well as the community. It is also often used to amplify and advertise ideas, and sometimes even to persuade the generality of the people to new directions.

Since literature has an established link with a given society, it can be a tool to set agenda for discussion with a view to moving the society forward. According to Awodiya (2016: 5):

The purpose of all the arts is to communicate the artists' thoughts or emotions, to give aesthetic pleasure and to clarify or help us understand life. It is in the Arts – theatre arts, literary arts and the visual arts – that Nigeria (and indeed Africa) has achieved its most remarkable international honours, laurels and global respect in the world discourses of the liberal arts. Starved by multinational companies, abandoned by the banks, and neglected by governments, Nigerian artists still stand tall over and above other professionals as the nation's number one and most prominent ambassadors. A recent research by an American based website, *emeagwali.com*, revealed that Nigerian artists beat their politicians, scientists, sportsmen and women, military leaders, clergymen and all others to emerge as the nation's most worthy ambassadors.

From the foregoing, apart from being an instrument to increase our level of awareness through sharing information, reading literature can help make a person because it produces better ways of thinking. By disseminating different ideas, experiences, observations, feelings and findings, among other things, literature develops people's minds and consciousness. The more you read, the better informed you become. In other words, human intelligence will be enhanced when people are exposed to many cultures (national and foreign) through the reading of literary texts from different parts of the world.

It also has didactic value, and can help people learn certain valuable lessons. Literature is not just read for the fun of it. Besides the aesthetic value of such texts, the formalism and structuralism show that literature has the potential to reshape people's behaviour.

In negotiating social transformation in their literary works, committed African writers explore the use of literary devices such as sarcasm, satire, irony, dark humour and metaphor to dress up their narratives. Most revolutionary writings are in practice expressions of sentiments, and this explains why the writers employ the literary devices mentioned above. Apart from making the narratives entertaining, the authors also employ the techniques to achieve other functions of literature.

Moreover, in addition to the wide diversity of literature there are also many literary theories. For instance, there are sociological approaches, along with those based on existentialism, Marxism, feminism, eco-criticism, postmodernism, post-colonial discourse and structuralism/formalism, among many others. However, the current study is premised on Marxist literary theory because of its inclination towards social transformation in a given society. The main focus of the study is the social functions of literature which connect literature to the class struggle agenda of Marxism. In other words, the application

of a Marxist theoretical framework in this study is informed by the fact that the paper focuses on the relationship between literature and socioeconomic and political elements of the society presented in the selected novels. Without any exception, all the narratives depict class-based societies that are divided into different levels of social stratification. As a result of social imbalances, injustice and the unacceptable distribution of state wealth and resources under oppressive governments, there is always a struggle to overthrow a social order that does not work in the interests of most people. As a matter of fact, the socio-economic and political space in the selected novels calls for a redress of the existing social order so as to achieve the desired social transformation that will pave the way for sustainable development.

## 2 FUNCTIONS OF LITERATURE IN SELECTED NOVELS

This study will examine the following writers and novels: Sembène Ousmane's *Les bouts de bois de Dieu*, Mariama Bâ's *Une si longue lettre*, Ferdinand Oyono's *Le vieux nègre et la médaille*, Aminata Sow Fall's *La grève des bàttu*, Patrick Ilboudo's *Les vertiges du trône* and Fatou Keita's *Rebelle*. The authors' preoccupations which express their themes are the central ideas they intend to share with the world. Readers are made to understand the significance of education with regard to gaining more opportunities, and that it provides empowerment and the confidence to fight for one's rights. Because Ramatoulaye in *Une si longue lettre* by Mariama Bâ is educated, she is economically empowered and able to move on with her life both before and upon the demise of her husband. In a sense, one can say that *Une si longue lettre* and *Rebelle* preach female empowerment socio-economically and politically, as well as the need to fix social infrastructural amenities such as schools and hospitals in African societies. *La grève des bàttu* and *Les vertiges du trône* teach readers that everybody is an organic part of a society. In other words, everybody is important and must be taken seriously no matter the social class they belong to. *Le vieux nègre et la médaille* reminds Africans of the essentials of communal life – the spirit of brotherhood and 'togetherness'. *Les bouts de bois de Dieu* teaches patience, courage, perseverance, resilience, doggedness and optimism. It shows that team spirit and collective responsibility will help people to attain greatness both individually and collectively, for the progress of the entire human society. In short, all the selected Francophone African novels teach people to unite and fight their common enemy at all times, as the Marxists believe that united we stand, divided we fall.

Moreover, through literature people are warned of certain dangers which can jeopardize the foundation of a happy life or the general survival of a given society. In other words, literature is a means of warning. By exposing follies and vices in a society and their consequential effects on individuals and others, readers are warned of deadly behaviour and unacceptable actions. In this regard Mariama Bâ' and Fatou Keita hold that both

the men and women should co-operate with each other, so that society can be transformed for the better.

In addition to this, literature serves as a therapeutic agent by healing people. As people read various literary texts – novels, plays and poems – they come across funny moments which make them laugh. Laughter, it is believed, keeps the body warm, repairs muscles and cures the mind. Besides, being strong will help people to cope with anxiety and uncertainty, Mariama Bâ through Ramatoulaye, her main character, suggests reading and listening to good music as devices to heal the mind or relieve it of shocks. This is one major function of literature and art generally. Besides being a means of information and communication, a source of entertainment as well as transmission of cultural norms and values or teaching of moral lessons, art is also capable of performing a therapeutic function. In other words, it can help to prevent or manage different forms of depression, nervous breakdown, heartbreak and even mental dissonance. Noting the efficacy of reading with regard to solving or reducing such problems, Ramatoulaye tells her friend Aïssatou:

Et tu partis. Tu eus le surprenant courage de t'assumer. Tu louas une maison et t'y installas. Et, au lieu de regarder en arrière, tu fixas l'avenir obstinément. Tu t'assignas un but difficile; *et plus que ma présence, mes encouragements, les livres te sauvèrent. Devenus ton refuge, ils te soutinrent. (Une si longue... p.50-51)*

And you left. You had the surprising courage to take your life into your own hands. You rented a house and set up home there. And instead of looking backwards, you looked resolutely to the future. You set yourself a difficult task; and more than just my presence and my encouragements, books saved you. Having become your refuge, they sustained you. (*So long a letter*, p. 32)

When Aïssatou leaves her husband to live on her own, she rents a house and instead of thinking about the past she focuses on her future. She makes reading books her companion and a means of coping with depression. For Ramatoulaye, the continuity of radio broadcasts is a great relief, and the radio becomes her comforter. At night, the music dissolves her anxiety as she listens to old and new songs, which eventually rekindle her hope. As Ramatoulaye puts it :

La continuité des émissions radiophoniques me secourait. *J'assignais à la radio un rôle consolateur. Les mélodies nocturnes berçaient mon anxiété. J'entendais les messages des chants anciens et nouveaux qui réveillaient l'espoir. Ma tristesse s'éparpillait. (Une si longue... p.78)*

The continuity of radio broadcasts was a great relief. I gave the radio the role of comforter. At night the music lulled my anxiety. I heard the message of old and new songs, which awakened hope. My sadness dissolved. (*So long a letter*, p. 52/53)



To cope with the disappointment she suffers as well as to suppress the cognitive dissonance she feels because of this, Aïssatou develops a new attitude. She finds relief in reading while Ramatoulaye locates hers in music (see Ogundokun, 2014). Literature gives pleasure to the mind as it entertains, and the peace of mind one can get from reading is immeasurable. It is on this basis that practitioners and proponents of art for art's sake anchor their criticism. The humour, dark irony, witty expressions and comic relief which are embedded in literature are more rewarding than, say, smoking, drinking beer, or using other intoxicants. For example, readers laugh at the funny image of Modou described below:

La musique enlaçait et désunissait les couples, tantôt lente et enjôleuse, tantôt trépidante et endiablée. Quand la trompette éclatait, soutenue par la frénésie du tamtam, les jeunes danseurs excités et infatigables, trépignaient, sautaient, cabriolaient, hurlaient leur joie ; Modou s'efforçait de suivre. Les lumières crues le livraient aux sarcasmes impitoyables de certains qui le taxaient de «*loup dans la bergerie*». (*Une si longue...* p.75)

The couples held each other or danced apart depending on the music, sometimes slow and coaxing, sometimes vigorous and wild. When the trumpet blared out, backed by the frenzy of the drums, the young dancers, excited and untiring, would stamp, jump and *capé* about, shouting their joy. Modou would try to follow suit. The harsh lights betrayed him to the un pitying sarcasm of some of them, who called him a *cradle-snatcher*. (*So long a letter*, p. 50)

The use of names such as “cradle-snatcher” for old Modou in the above extract, and many other personified and metaphorical statements, as well as funny descriptions, in the selected Francophone African novels, are good sources of entertainment. Entertainment keeps people going in the various activities they engage in, including their efforts to socially transform their societies. When Mawdo is explaining his taking of a second wife, he reduces young Nabou to a kind of food, *a variety*. He states:

On ne résiste pas aux lois impérieuses qui exigent de l'homme nourriture et vêtements. Ces mêmes lois poussent le «*mâle*» ailleurs. Je dis bien «*mâle*» pour marquer la bestialité des instincts. ... (*Une si longue...* p. 52)

You can't resist the imperious laws that demand food, clothing for man. These same laws compel the *male* in other respects. I say *male* to emphasise the bestiality of instincts... (*So long a letter*, p. 34)

Expressions like these entertain the mind, and make us happy and healthy to face our work. Moreover, the idea that school turns girls into devils who lure men away from the right path is also a joke. «L'école transforme nos filles en diabesses, qui détournent

les hommes du droit chemin» (p.30). As a matter of fact, the novel, *Le vieux nègre et la médaille*, is prevented from being a completely tragic work because of the humour of the African characters, and it ends with an explosion of laughter instead of weeping and gnashing of teeth. The author accentuates the humour in the novel by ridiculing some of the minor characters in such a way that they are compared to lower animals. Obebé is compared to a dog and a buffalo because he barks and has a thick neck (*Le vieux nègre...*p.14). Mvondo is compared to an old lizard because his skin is wrinkled and coarse (*Le vieux nègre...*p.18). Varini is nicknamed Gosier d'Oiseau-Gullet because he has a long neck (*Le vieux nègre...*p.9). Amalia is said to look like a docile donkey, a beast of burden, because she has a skin like that of an elephant as well as looking like a cat (*Le vieux nègre...*pp. 54, 55 and 65 respectively). The description given to Meka in this show of humour is even more amusing. Meka's anatomy and gestures are satirized thus: Meka's toes are like a tortoise's paws, he opens his mouth like fish, snores like a young panther and twitches his nose like a rabbit (*Le vieux nègre...*pp. 76, 97, 113 & 117 respectively).

In addition to such several witty expressions and uses of sarcasm, there are other ironic situations which make readers laugh, and sometimes throw them off balance. For example, the scene where Mour reverses the usual roles in Aminata Sow Fall's *La grève des bâttu* is funny. In Sembène Ousmane's *Les bouts de bois de Dieu*, the scene where Sadio, a strike-breaker, is subjected to public ridicule and the place where women resisted the arrest of Ramatoulaye are equally entertaining. Moreover, the ironic situation the novelist presents when Fa Keïta is praying in the detention camp is hilarious. One cannot but remember the piteous imagery created in the minds of readers in Ferdinand Oyono's *Le vieux nègre et la médaille*, especially the unpleasant situation Meka goes through in the city centre while waiting for the French High Commissioner who is present him with a medal. There are also some sexual acts and expressions in the novels which can bring about erotic feelings, and they can be considered as a form of entertainment too.

Beyond the expressions of disappointment and indictment about colonial and post-independence Africa, the concept of development is central in the selected Francophone African literary novels. This profound quest for positive social change sustains the authors' artistic creations and constitutes the essentials of the novels, in terms of unity and message. The selected Francophone African novelists believe this development must come through a revolutionary consciousness and rebellion propelled by the people's awareness of their socio-cultural, economic, political and religious situations, and their decision to change society for the better.

Another functional aspect of literature is that it improves readers' vocabularies as they are exposed to different words and their usage. When a purposeful reader meets a given word for the first time in the course of their reading, they then check it in a dictionary and the word becomes part of the reader's vocabulary bank. With an improved vocabulary one is able to write and speak correctly and confidently at all times. Confirming one major role of art, Ramatoulaye state with regard to the cinemas:

Le cinéma, quel dérivatif puissant à l'angoisse! Films intellectuels, à thèse, films sentimentaux, films policiers, films drôles, films à suspense furent mes compagnons. Je puisais en eux des leçons de grandeur, de courage et de persévérance. Ils approfondissaient et élargissaient ma vision du monde, grâce à leur apport culturel. J'oubliais mes tourments en partageant ceux d'autrui. Le cinéma, distraction peu couteuse, peut donc procurer une joie saine. (*Une si longue...* p.77)

What a great distraction from distress is the cinema! Intellectual films, those with a message, sentimental films, detective films, comedies, thrillers, all these were my companions. I learned from them lessons of greatness, courage and perseverance. They deepened and widened my vision of world, thanks to their cultural values. The cinema, an inexpensive means of recreation, can thus give health pleasure. (*So long a letter*, p. 51/52)

The writer has summed up the fundamental functions of the creative arts, which literature is a part of. As a means of entertainment, the arts are great distractions from distress, and it is also possible to learn from them lessons of greatness, courage and perseverance. They can polish one's vision of world, and have some useful cultural values as well as helping to improve health. It can be argued, therefore, that a true work of art is meant to serve people by helping them overcome their problems, both seen and unseen.

Fundamentally, one can observe that to institutionalize social transformation in African states there is the need for the following: the need to improve workers' welfare, promote locally made goods and services, recognize and empower women, appreciate what is good about our culture and tradition, to help the weak, provide jobs for the young, and pay adequate attention to the social welfare of the unemployed, the aged as well as other categories of the less privileged, not only by the government but also by religious bodies and more fortunate individuals. Literature helps readers to develop an analytical mind. In most cases, in an effort to understand a writer's artistic work and ideology, it might be necessary to investigate and/or interrogate the writer's society. It is also worthwhile to study how societal elements are represented in the literature itself. That literature has certain functions to perform in contributing to the development of human societies through moral or behaviour re-orientation is not negotiable. I would also like to add that revolution requires a gradual and controlled process towards attaining the 'new' vision rather than a few hasty and 'nervous attempts' (Akoh, 2012). According to Onyemelukwe (2004: 26), Karl Marx maintains:

It is from failure that one derives lessons and corrects one's ideas so as to make them correspond to the laws of the external world. This is how one turns failure to success. This is exactly what is meant by 'a fall into the pit, a gain in your wit.

Literature is a reflection of a society's consciousness, and can affect society itself. It is capable of bringing about revolutionary consciousness and rebellion. It is obvious that political consciousness, economic exploitation, the oppression of the masses, gender inequality, and cruel cultural and religious practices are the major thematic preoccupations of the selected Francophone African writers. Based on the reflectionist standpoint, there is indeed a relationship between literature (and other arts) and human society. A broad look at the selected Francophone African novels –*Les bouts des bois de Dieu*, *La grève des bàttu*, *Les vertiges du trône*, *Une si longue lettre*, *Rebelle* and *Le vieux nègre et la médaille*– demonstrates that economic exploitation, political corruption, poverty and oppression of women are common contemporary realities in African societies. Most of these social ills are caused by bad governance, the unfair distribution of wealth/economic resources, and blind adherence to cruel traditions and religious ideologies. The use of all these variables and factors makes it possible to examine the revolutionary functionality of the selected Francophone African novels.

In short, the revolutionary consciousness and rebellion in the selected novels constitute three developmental stages, namely: (a) self-awareness/self-discovery, (b) protest (revolt to reclaim what belongs to you), and (c) establishment of social transformation through a new and better social order to mark the stage of “permanent victory”. And this process has been demonstrated in the current study.

The Africans in the selected novels revolt when they experience a sharp gap between what their life is and what their life ought to be. This often leads to instances of socio-political violence. That is, conflict which is caused by frustration and can be explained by relative deprivation, part of Marxist theory, which we have adopted as the theoretical framework. The ideas expressed in these novels can be traced to the disparity between groups' expectations and the real access to prosperity and power they have, as indicated in the relationship between the downtrodden and those characters from the upper classes.

Sembène Ousmane, Mariama Bâ and Fatou Keïta search for a redefinition of the role of women within male-dominated societies, among other things. They adopt gender as an instrument of socio-cultural, political and economic liberation for African society, while Ferdinand Oyono, Aminata Sow Fall and Patrick Ilboudo intend to deconstruct political and religious hypocrisy to encourage more desirable developments. Sembène Ousmane, like Ferdinand Oyono in *Le vieux nègre et la médaille*, uses *Les bouts de bois de Dieu* as a metaphor for colonial rule, while Patrick Ilboudo, Aminata Sow Fall, Mariama Bâ and Fatou Keïta use *Les vertiges du trône*, *La grève des bàttu*, *Une si longue lettre* and *Rebelle*, respectively, as a metaphor for African democratic failure. The novels, as a matter of fact, examine the issues of good and bad governance in Africa, with the central idea of redressing various forms of colonial and post-independent madness in African societies. The writers attempt to establish a meeting point between critical realism and socialist realism. In the words of Akoh (2009: 266), the novelists' artistic creations are rooted in the “aesthetic ideology of popular justice”.

Even if the ideological stance of those selected African novelists is not overtly and explicitly to propel revolution, the writers, without doubt, strongly condemn the destructive power of the ruling class both during the colonial era and after. Whether one likes it or not, people's lives depend on the economic situations that surround them, as human society is controlled by its pressure of production. Material circumstances are based on economic conditions, and are important to the survival of any society. The ideological space that comes from human experiences in a society brings about the historical situation of any specific context.

Marxists also work to expose ideologies which cause the marginalization of women with a view to bringing about a positive social change, so that the worth of everybody can be fully attained and appreciated for collective societal growth and development. It is, therefore, clear that literature shares its destiny with societal forces. For instance, one has seen how Aminata Sow Fall condemns the carefree attitude of government towards the welfare of the masses in society. Using the beggars as a reference point, she reveals that neglecting any part of the system, no matter how "insignificant" it might seem, will spell doom for the society at large in the long run, particularly those at the top who have caused the neglect of the so-called poor masses. This is because there will come a time when the services of the poor will definitely be needed. She also rejects the excesses of men with regard to women by frowning at polygamy as well as the poverty and early marriages of young African girls. On her part, Mariama Bâ, denounces in strong terms polygamy, poverty, and the poor attention paid to the education of children, especially girls, along with child marriages and female marginalization in politics.

Today, African writers have deconstructed the patterns of life of the perceived "savage people" of the colonies. It is clear that African literature investigates, interrogates and evaluates African societies. However, it must be stressed that such evaluations should take into account the contemporary social realities which are anchored by the existing moral ethics, societal norms and values in an African context. This study has attempted to show that the selected Francophone African novels – Sembène Ousmane's *Les bouts de bois de Dieu*, Mariama Bâ's *Une si longue lettre*, Ferdinand Oyono's *Le vieux nègre et la médaille*, Aminata Sow Fall's *La grève des bätu*, Patrick Ilboudo's *Les vertiges du trône* and Fatou Keita's *Rebelle* –are focused on the poor living conditions that exist in their societies socially, politically, economically, culturally and psychologically, both during and after the colonial era. This is to raise people's awareness and mobilize them for a positive change.

The novelists thus use their works to raise the consciousness of their people with a view to encouraging them to oppose any repressive and irresponsible government, not only at the time of decolonization but also after the perceived political independence and liberation of their nations. References to towns or cities such as Dakar, Bamako and Thiès validate the much talked about correlation between society and literature. The railway workers' strike in Sembène Ousmane's *Les bouts de bois de Dieu* is in fact a revolt

against all forms of discrimination, using the social, political and economic structures of the railway system as a symbolic representation of these. This underscores the didactic value of a literary text, composition or any other work of art, and proves that art is more than something just for its own sake or purpose. It is also made clear that corrupt leaders employ religion as a means of manipulating the masses to exploit them in return. Sembène Ousmane interrogates all these practical social variables that must be addressed if we must move on happily with our lives.

There are usually two unequal worlds in the selected African novels. The masses that are often the oppressed stand in for the African worldview, while the remaining few characters represent the Western world. The handful characters that symbolize the West dominate the more innocent masses, and see themselves as lords. They are often the colonial masters, the missionaries or the post-independence African leaders. They deceive the Africans by giving them gifts such as salt, mirrors, whisky, and medals. Using the case of Ferdinand Oyono's *Meka*, one can ask what kind of medals? A conscious analysis of the situation in Ferdinand Oyono's *Le vieux nègre et la médaille* and Sembène Ousmane's *Les bouts de bois de Dieu* reveals that there is complicity in these issues of medals and gifts, which turn out to be worthless and useless. The medals and gifts are born of hypocrisy or mediocrity, which keep the oppressed in perpetual and stupid submission. Akingbe et al. (2011) are of the opinion that there is no doubt about the relationship between literature and society, which they feel is so close as to be virtually symbiotic. Knowingly or unknowingly, creative writers inject fresh ideas that can (re)shape the agenda for nation building. In this context education is good, as it helps people to know their rights and demand them. It is a tool for civilization, as seen mainly in characters such as Bakayoko, Ramatoulaye, and Malimouna.

In *Le vieux nègre et la médaille*, Ferdinand Oyono has identified bad governance, repressive policies, corruption and selfishness as factors responsible for the underdevelopment and the protracted disturbances of African communities. Literature is an agent of social change and its suggestions on issues can be applied to solve social problems through mobilization and enlightenment, thus enabling social integration, development and global advancement. There is a definite dialectical relationship between literature and social class, and *Le vieux nègre et la médaille*, like the other selected Francophone African novels, is a social satire, which seeks socio-cultural, political and economic transformation, having revealed the imperfections of man. The author criticizes all that appears to be a plague on Africa's political landscape, which has crippled its socio-political and economic development. From this study it is clear that during the colonial period exploitation and brutalization were the means by which Africans were made aware of the realities of French oppression in Africa. The natives suffered economic and socio-cultural oppression, especially in the hinterland, as a result of colonial rule, although it is also shown that a major cause of these people's suffering is that they are predominantly polygamists. The story moves from innocence to the stage of awareness and re-orientation,



and at the end Meka both loses the medal of friendship and his faith in Catholicism and Christianity.

In Ilboudo's *Les vertiges . . .*, President Benoît Wédraogo, in spite of his magical powers, is eventually humiliated by the masses that he once oppressed and treated as nothing. The interesting thing here is that literature has taught leaders in different societies around the world not to abandon the common people for any reason, at any time. Killing and brutalization in any form must be stopped. It is, however, a happy thing that through collective responsibility the oppressed can come together, work to displace the government that victimizes or dehumanizes them, and thereby overturn an unwanted social order. The issue of docile populations in some of the sub-Sahara African states should also be addressed.

Such African novels, according to Sanusi (2009: 118; 2011: 213), are "postcolonial African narratives that successfully depict attitudes of independent African leaders and show them as oppressors of their own people." The use of madman in literary texts is not common in the African literary scene, with just a handful of notable examples, such as those in Chinua Achebe's short story, "The Madman", Wole Soyinka's play, *Madmen and Specialists*, Cheikh Hamidou Kane's novel, *L'aventure ambiguë* and now, Patrick Ilboudo's *Les vertiges du trône* are examples. Ilboudo's madman, Gom Naba, is a character with multiple identities: a storyteller, philosopher, poet, singer, rebel and/or a mouthpiece of the masses. The character traits of Gom Naba reveal the revolutionary consciousness as well as the rebellious tendencies of Ilboudo, the novelist himself. Patrick Ilboudo's *Les vertiges du trône*, Sembène Ousmane's *Les bouts de bois de Dieu*, Ferdinand Oyono's *Le vieux nègre et la médaille*, Aminata Sow Fall's *La grève des battù* and Mariama Bâ's *Une si longue lettre* are novels of protest in the Franco-African fictional arena, which demonstrate the authors' inclination for revolutionary consciousness and rebellion.

Indeed, the profound quest for positive social change sustains the artistic creations of the selected novelists and constitutes the essentials of their literary works, in terms of sincerity of purpose and message. They believe this development must come through a revolution occasioned by the people's awareness of their socio-political situations and their decision to change society. According to Afanasyev, (1980: 386) "le véritable art a été d'une aide immense à l'homme. Il l'a aidé dans sa conquête aux exploits guerriers" (The good art has been of great help to mankind. It has helped him in his conquest like the military exploits) [my own translation].

As long as people around the world, and particularly in Africa and other developing regions, continue to wallow in bad governance, as seen in unemployment, insecurity, poverty, crime and the lack of human dignity, some writers will continue to enact protest narratives to demonstrate their Marxist tendencies with the intention of displacing the unwanted oppressive social order. Termssuch as "our *mùmú don do*", "we *no go gree*" and "revolution now!" will continue to spread to reflect the feelings of the masses. As

suffering people show their disillusionment, anger and dissatisfaction towards their neglect in the affairs of the state, there will always be social unrest, chaos and even violent conflicts. For instance, a military junta, led by a 25-year old man, recently overthrew the ‘democratically elected’ government in Mali, a West African country which is tied to irresponsible and oppressive governance.

### 3 CONCLUSION

In summary, this study establishes that literature can play a major role in the social transformation agenda of a community or society as a whole. Literary works are not only for entertainment, they express ideas, pass information, and transmit culture and tradition from generation to generation, preserving and promoting cultural heritage as well as teaching moral values. By exposing and correcting social vices and follies, literature is also capable of institutionalizing social change. Through this, citizens can become more mobilized in the project of national rebuilding and committed to replacing the colonial or neo-colonial order with a better one. It is believed that such a perceived new order will foster sustainable development. Creative writers and authors generally, as well as journalists, actors and teachers of literature, all benefit from the economic function of literature, and this has a direct connection with social transformation. It is therefore worth noting again that literature – like art in general – is not simply for its own sake, as it has the power to contribute meaningfully to the affairs of any given society.

### BIBLIOGRAPHY

- ADEBAYO, Aduke (2010) *The nature and function of literature: the comparatist's perspective*. An Inaugural Lecture, University of Ibadan.
- AFANASYEV, Viktor G. (1980) *Marxist philosophy*. Moscow: Progress Publishers.
- AKINGBE Niyi/Christopher B. OGUNYEMI/Abosede A. OTEMUYIWA (2011) Interrogating power relations in contemporary Nigeria: protest and social relevance in Festus Iyayi's *Violence*. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)* 2: 301-309.
- AKOH, Ameh D. (2012) Feminism or total revolution? Ideological reading of Iyorwuese Hagher's *Mulkin mata*. *Online International Journal of Arts and Humanities* 1, 1-5.
- AKOH, Ameh D. (2009) The constraints and prospects of post-military literary engagement in Nigeria. *Nebula*, 6, 4, 264-272.
- AWODIYA, Muyiwa (2016) *Managing our culture and securing our future*. 169<sup>th</sup> Inaugural Lecture, University of Benin, Benin City.



- AYELERU, Babatunde (2005) The role of African literature in the new partnership for Africa's development (NEPAD) activities. *The African European Inter-play*. Adebayo, A. Ed. University of Ibadan, 277-291.
- BA, Mariama (1980) *Une si longue lettre*. Dakar-Abidjan-Lomé: Les Nouvelles Editions Africaines.
- BÂ, Mariama (1981) *So long a letter* (translated by Modupé Bodé-Thomas). Ibadan: Heinemann.
- HUGO, Victor (1872) *La préface de Cromwell*. Paris: Librairie Larousse.
- ILBOUDO, Patrick (1990) *Les vertiges du trône*. Ouagadougou: Editions La Mante.
- KEÏTA, Fatou (1998) *Rebelle*. Abidjan: Présence Africaine.
- OGUNBA, Olusegun (1979) *Literary art and literary creativity in contemporary Africa*. Ile-Ife: University of Ife Press.
- OGUNDOKUN, Sikiru A. (2017) *Consciousness and Revolution in Selected Francophone African Novels*. PhD Thesis, University of Ibadan, Ibadan.
- ONYEMELUKWE, Ifeoma (2004) *Colonial, feminist and postcolonial discourses: decolonisation and globalisation of African literature*. Zaria: Labelle Educational Publishers.
- OYONO, Ferdinand (1956). *Le vieux nègre et la médaille*. Paris: Julliard.
- OYONO, Ferdinand (1967) *The old man and the medal* (translated by John Reed). Harlow: Heinemann.
- SANUSI, Ramonu (2009) Language and social reality in Mongo Beti's *Trop de soleil tue l'amour* and *Branle-bas en noir et blanc*. *Agora Journal of Foreign Language Studies* 3, 114–132.
- SANUSI, Ramonu (2011) The more it changes the more it is the same: an exploration of francophone African dictatorship novel. *Journal of Humanities*, Department of French, Ahmadu Bello University, Zaria 1, 9/10, 202–217.
- SEMBÈNE, Ousmane (1960) *Les bouts de bois de Dieu*. Paris: Le Livre Contemporain.
- SEMBÈNE, Ousmane (1962) *God's Bits of Wood*. (Translated by Francis Price). Harlow: Heinemann.
- SEMBÈNE, Ousmane (1996) *Guelwaar*. Paris: Présence Africaine.
- SOW FALL, Aminata (1979) *La grève des bàttu*. Dakar: Les Nouvelles Éditions Africaines.
- SOW FALL, Aminata (1981) *The beggars' strike* (translated by Dorothy S. Blair). Lagos: Longman.
- SOW FALL, Aminata (1985) L'écriture au féminin. Interview with Françoise Pfaff in *Notre Libraire* 81, 136-137.

## POVZETEK

**VLOGA LITERATURE: REINTERPRETACIJA ŠESTIH FRANKOFONSKIH AFRIŠKIH ROMANOV**

Literatura je odprt pojem. Gre za umetnostno zvrst, ki upodablja človekovo zgodovino, izkušnje, domišljijo, opažanja, predvidevanja in predloge v izbranem trenutku razvoja dane družbe. Tako fikcijsko kot tudi stvarno literaturo je mogoče ustvariti v govorni ali pisani besedi. Razprave o literaturi pogosto obravnavajo vprašanje, ali literatura nastaja zaradi same sebe ali nemara ne prispeva k razvoju družbe, v kateri je nastala. V prispevku poskušamo odgovoriti na vprašanje, kako je vloga literature obravnavana v izbranih frankofonskih romanih afriških avtorjev in avtoric. V raziskavi smo se osredotočili na romane *Božji koščki lesa* pisatelja Sembèna Ousmana, *Dolgo dolgo pismo* pisateljice Mariame Bâ, *Starec in medalja* pisatelja Ferdinanda Oyonoja, *La grève des bàttu* pisateljice Aminate Sow Fall, *Les vertiges du trône* pisatelja Patricka Ilboudoja in *Rebelle* pisateljice Fatou Keïta. Za omenjena literarna dela smo se odločili zaradi izrazite težnje njihovih avtorjev in avtoric po družbeni preobrazbi. V pričujočem prispevku želimo bralce in bralke ozavestiti ter jih vzpodbuditi k pozitivnim spremembam. Teoretični temelj prispevka je marksistična teorija, ki se osredotoča na literarni opis razrednega boja z željo po dekonstrukciji obstoječih kapitalističnih teženj v družbi. Raziskava je pokazala, da se obravnavani romani osredotočajo na opis slabega družbeno-političnega, ekonomskega, kulturnega in psihološkega stanja, ki je zaznamovalo tako kolonialno kot tudi postkolonialno obdobje afriških držav. Na podlagi analize izbranih literarnih del lahko ugotovimo, da literatura bralcem pomaga pri spopadanju z družbeno-kulturnimi, političnimi, ekonomskimi, verskimi in drugimi izzivi, s katerimi se v procesu samospoznavanja soočajo ob stiku z bolj ali manj neposrednim okoljem. Literatura torej omogoča pozitivne družbene spremembe.

**Ključne besede:** literatura, družbena preobrazba, afriški romani, francoski izraz, marksizem

## ABSTRACT

**FUNCTIONS OF LITERATURE: A NEW READING OF SIX FRANCOPHONE AFRICAN NOVELS**

Literature is an open concept and a creative art which expresses human history, experiences, imagination, observations, predictions and suggestions at a particular time in a given society. Either as fiction or non-fiction, literature can be rendered in both spoken and written words. It is often argued whether literature is for itself or the development of the society that produces it. This study, therefore, interrogates how the selected Francophone African novels, namely Sembène Ousmane's *Les bouts de bois de Dieu*, Mariama Bâ's *Une si longue lettre*, Ferdinand Oyono's *Le vieux nègre*

*et la médaille*, Aminata Sow Fall's *La grève des bàttu*, Patrick Ilboudo's *Les vertiges du trône* and Fatou Keïta's *Rebelle*, depict the function of literature. The novelists are selected because of their inclination towards the social transformation paradigm. The purpose of this paper is to raise people's awareness and mobilize them towards positive change. Based on close reading, the paper is built around Marxist theory which is interested in the class struggle as demonstrated in a literary text, with a view to deconstructing the existing capitalist tendencies in a given society. The findings reveal that the selected novels are focused on the poor conditions socio-politically, economically, culturally and psychologically that exist both during and after the colonial era. The paper concludes that literature helps readers to cope with the socio-cultural, political, economic, religious and other challenges of their immediate as well as remote environments through the process of self-discovery. As such, positive social change is possible through literature.

**Keywords:** literature, social transformation, African novels, French expression, Marxism



**Urh Ferlež**

Étudiant en Master

Faculté des lettres, Université de Ljubljana

Slovénie

ferlez.urh@gmail.com

UDK 929Vodaine J.:008(443.82)

DOI: 10.4312/vestnik.13.297-307



## QUELQUES REMARQUES SUR LA VIE ET L'ŒUVRE DE JEAN VODAINÉ, POUR HONORER LE CENTENAIRE DE SA NAISSANCE

### 1 INTRODUCTION

L'objectif de l'article est d'honorer le centenaire de la naissance du poète, typographe, peintre, imprimeur et éditeur Jean Vodaine (1921–2006). Il présente la biographie et l'œuvre de l'artiste, notamment sa typographie.

Jean Vodaine, de son vrai nom Vladimir Kavčič, est né à Čiginj (près de la ville de Tolmin) le 6 juillet 1921. Cette région a beaucoup souffert et subi de nombreux dégâts pendant la Première Guerre mondiale, à la fin de laquelle elle a été cédée à l'Italie. C'est pourquoi Vodaine est né citoyen italien et l'est resté pratiquement sa vie entière.

Le père de Vodaine tenait une cordonnerie. La famille a déménagé en Moselle (aujourd'hui la région fait partie de la Lorraine) à la suite d'une trop forte pression fasciste. Le fait que la région soit limitrophe a fortement influencé la vie et l'œuvre de Vodaine. Le déménagement en milieu germanophone a été assez facile pour la famille Kavčič, du fait qu'ils parlaient la langue, même si le dialecte allemand en Moselle est un peu différent de l'autrichien. Ils ont loué une maison non loin de la frontière luxembourgeoise, à Basse-Yutz. La maison se trouvait le long de la rivière Moselle qui l'a inondée plusieurs fois. Cette rivière a également une place particulière dans la poésie de Vodaine. La famille est venue en France à l'automne 1924, époque à laquelle Vodaine a trois ans (Vodaine 1995a: 76–78; Vodaine 2002: 47).

### 2 BIOGRAPHIE

Le père de Vodaine a accepté un contrat de trois ans dans les mines de fer. Comme ils faisaient partie d'un groupe ethnique assez peu nombreux, les Lorrains les ont qualifiés de « Polaques », nom avec lequel ils ont appelé tous les immigrés slaves. Après trois ans dans la mine, son père a ouvert sa propre cordonnerie et un petit magasin. Vodaine

s'est également formé à la cordonnerie, mais ce travail ne lui plaisait guère. Lorsqu'il a commencé sa scolarité, il maîtrisait mieux le français classique que la plupart des enfants lorrains. Vodaine a fréquenté l'École catholique des garçons à Basse-Yutz jusqu'à ses onze ans, puis il a dû poursuivre les cours car la scolarité obligatoire avait été repoussée à l'âge de quatorze ans pour les garçons. Il termine ses études en 1933 et cinq ans plus tard il obtient un CAP de cordonnier. Tout ce qu'il a fait d'autre dans sa vie, il l'a appris par lui-même ; il était donc autodidacte (Repères 1995: 5; Vodaine 2002: 47–49).

Jean Vodaine, selon ses propres mots, ne s'est jamais senti accepté comme Français, il s'est toujours senti comme un étranger en France. Le fait qu'il y soit arrivé à l'âge de trois ans a probablement contribué à cela. Ses racines sont dans un territoire qui, avant 1918, se trouvait dans un pays multinational puisque des immigrants de diverses nationalités étaient également présents en Lorraine. D'une part, il était fier d'être slovène, d'autre part, il parlait bien mieux le français que le slovène. La famille a déposé plusieurs requêtes pour obtenir la nationalité française, mais sans succès. Vodaine est resté citoyen italien jusqu'en 1985 lorsqu'il a finalement été naturalisé français. La question de sa nationalité est donc de nature multiple, car il est né en Slovénie, mais de nationalité italienne jusqu'à ce qu'il devienne français. Il a créé toutes ses œuvres en français et s'est en même temps senti slovène. Il a également fait tout son possible pour faire connaître la poésie slovène en France (Repères 1995: 5–17; Življenjepis Vladimir (Frédéric) Kaučič Jean Vodaine 2002: 62–67).

### 3 SES DÉBUTS

Il commence à écrire, peindre et à s'adonner aux arts graphiques dès sa jeunesse. En 1947, il publie à Thionville son premier recueil poétique intitulé *Rose et noir*. La même année, il se marie avec Charlotte Schoeneberg. Son premier recueil est déjà publié sous son pseudonyme : « Vodaine ». Ce nom est issu d'une expression du dialecte slovène de Tolmin, « bad adn », ce qui veut dire « sois quelqu'un ». Sa mère, qui était également poétesse, lui disait souvent de devenir quelqu'un d'important, d'où le nom de Vodaine. Il a intégré la société L'Art Populaire où il a pris des cours de dessin et mis en scène une pièce de théâtre. À l'époque, il achète sa première presse et commence à imprimer. Son premier atelier est un poulailler abandonné, c'est pourquoi les poules sont un des motifs de sa peinture. Pour son deuxième recueil, *Le Toron noir*, il a reçu les prix Verlaine et Violette, ce dernier au concours des Jeux floraux à Toulouse. Un an après, il reçoit le prix de la revue littéraire *Le Goéland*, très importante à l'époque pour le soutien au mouvement national breton. Avec son éditeur, Théophile Briant, il travaillera longtemps. De cette relation bretonne naîtra une coopération avec Charles Le Quintrec, devenu plus tard un poète et écrivain français assez connu. Vodaine imprime certaines de ses œuvres durant sa jeunesse alors qu'il n'est pas encore connu. Il imprime aussi les œuvres de Jules

Mougin surnommé le « facteur-poète » (comme Vodaine, le poète-cordonnier). Mougin est un des représentants du mouvement artistique de l'art brut dont le fondateur était le peintre et sculpteur Jean Dubuffet. Il s'agit d'un mouvement associant les personnes socialement marginalisées et les artistes naïfs qui ont souvent créé des œuvres à la manière « brute », sans suivre les règles académiques. Vodaine, avec son style de peinture, était proche de l'art brut (Repères 1995: 5–17; Donque 1997: 9–26).

Dans les années qui suivent, il fait la connaissance d'artistes célèbres et d'autres en devenir. Il se lie d'amitié avec certains et entretient des relations épistolaires avec eux. Ces lettres sont de véritables discussions vivantes sur la littérature. Vodaine collabore avec le cercle de la poésie ouvrière; ensemble, ils créent la revue littéraire *Poésie avec nous* (seuls trois numéros sont parus). Ces poètes-ouvriers étaient nombreux en France à l'époque. Certaines de leurs œuvres littéraires étaient de qualité, pourtant ils étaient méprisés par les hauts cercles littéraires (surtout à Paris). Leur poésie n'a pas franchi les frontières de leurs milieux culturels.

En 1950, Vodaine est présent au marché des poètes qui a eu lieu sur la place des Vosges à Paris. Il y élargit ses connaissances dans le monde littéraire et y rencontre, entre autres, son compatriote, le peintre et poète Veno Pilon. Cependant Vodaine n'apprécie pas ce genre de manifestations et, à l'avenir, il y participera rarement. Par la suite, il travaille avec de grands noms comme Jean Dubuffet, Anatole Jakovsky et Gaston Chaissac.<sup>1</sup>

En 1951, Vodaine crée sa première revue littéraire *Le Courrier de poésie*, avec la collaboration de l'écrivain luxembourgeois Edmond Dune. *Le Courrier* n'a pas connu énormément de succès, seuls huit numéros sont parus. Dans les années cinquante, naissent ses deux enfants, Muriel et Jean-Luc. Il faut souligner qu'à l'époque Vodaine se consacre à son travail artistique durant son temps libre. Il a d'abord pris en charge la cordonnerie de son père mais l'a fermée. Ensuite il a travaillé dans une fonderie, sur les chantiers et sur les chemins de fer. Durant une courte période, il a travaillé dans la maison d'éditions Caractères, à Paris, où il était secrétaire mais aidait aussi à l'impression lorsque c'était nécessaire. Lorsqu'il a quitté cet emploi en 1955, il a reçu en cadeau une presse d'imprimerie. Pendant qu'il travaillait pour une maison d'édition renommée, il a fait la connaissance de l'élite littéraire française, par exemple, Tristan Tzara. La même maison d'édition a publié un de ses premiers recueils de poésie, *Les pauvres heures*. Quand il est rentré de la capitale à Basse-Yutz, il a de nouveau tenté une revue littéraire, cette fois-ci intitulée *La Tour aux Puces*.<sup>2</sup>

Il collabore de nouveau avec Edmond Dune, ainsi qu'avec l'historien Adrien Printz. L'objectif de la revue est d'enrichir la vie culturelle dans la région, pourtant c'est sa «

1 Dubuffet (peintre) et Chaissac (peintre et poète) ont fait partie du mouvement de l'art brut. Vodaine et Chaissac ont été bons amis, Chaissac est également né dans une famille de la classe ouvrière et c'est un autodidacte dans le domaine de l'art. Jakovsky était critique et collectionneur d'art (principalement naïf). Il a contribué à la reconnaissance de l'art brut comme style artistique indépendant et apprécié.

2 La Tour aux Puces est une tour dans la ville de Thionville (à côté de Basse-Yutz).

régionalité » qui ne lui permet pas d'avoir suffisamment de lecteurs, pour cette raison elle cesse de paraître après huit numéros. Or, la revue était très ambitieuse, il s'agissait d'un trimestriel. Il a fallu diminuer les frais autant que possible ce qui était très difficile car Vodaine était convaincu qu'une revue imprimée en masse ne valait rien. C'est pourquoi il a tout imprimé seul sur sa vieille presse. Quant au contenu de la revue, celui-ci n'est pas important (à l'exception de la poésie folklorique de Lorraine qui n'a été imprimée pour la première fois que dans cette revue). Pourtant, *La Tour aux Puces* est aujourd'hui très appréciée par les collectionneurs de raretés d'imprimerie. Du fait de son tirage très limité, il est très difficile d'en trouver des exemplaires (Repères 1995: 5–17; Življenjepis Vladimir (Frédéric) Kaučič Jean Vodaine 2002: 62–67; Jangeorges 1967, Doncque 1997: 9–26).

#### 4 LA REVUE *DIRE*

En 1960 à Vitry-le-François en Champagne, Vodaine se blesse gravement la jambe droite. Il est opéré trois fois, est plâtré, et tombe même malade. L'accident le rend infirme durant trois ans, après quoi il déménage à Montpellier. Là, il y rencontre l'artiste Fernand Michel (sa femme était lorraine). Michel lui apprend l'art de la gravure sur carton normal et carton ondulé. Il le convainc qu'il peut obtenir des effets de même valeur artistique avec la typographie qu'avec la lithographie, un des procédés graphiques les plus appréciés. En 1961, il imprime le dernier numéro de *La Tour aux Puces* et la première édition de la nouvelle série de *Dire*. Il publie également un nouveau recueil de poésie intitulée les *Chants de Yutz* – tout cela avec la jambe dans le plâtre. À l'époque, il a quarante ans et il sait qu'il ne pourra plus faire de travail manuel. Il décide très courageusement de publier une revue littéraire internationale. Cette décision le fait passer pour un insensé, même dans sa famille, cependant, c'est une réussite (Vodaine 1995: 88; Vodaine 1995a: 79–81).

Vodaine fait de la revue *Dire* une revue littéraire internationale car, pour lui, c'est la seule façon de gagner suffisamment d'abonnés pour la survie de la revue et de sa personne. Le premier numéro qui paraît en 1962 n'a pas encore atteint le succès attendu. Jean Dubuffet en est satisfait mais il suggère quand même quelques améliorations. Ainsi, le deuxième numéro contient l'anthologie de la poésie coréenne avec les xylographies de l'artiste coréen Son Tong Tch'in qui, en ce temps-là, habitait Paris. La première série se composera de sept numéros qui contenaient, entre autres, les ouvrages de Jean Dubuffet, Jules Mougin et les poèmes de la tribu indienne Navajos.

Ce fut également Dubuffet qui acheta un tableau de Vodaine – la première œuvre qu'il réussit à vendre. Vodaine achète une maison dans la ville de Sainte-Croix-de-Quintillargues. Là, il commence une nouvelle série de la revue dont un numéro est consacré à Gaston Chaissac, décédé en 1964. Dedans, il y a vingt pages vides, comme un manifeste contre tous ceux qui voudraient dire du mal de Chaissac après sa mort. La même année



que Chaissac, le père de Vodaine meurt. (Repères 1995: 5–17; Jangeorges 1967; Vodaine 1995a: 79–81).

En 1965, il achète une nouvelle presse d'imprimerie et rentre à Basse-Yutz. En 1966, il crée pour la troisième fois le premier numéro de *Dire*, avec laquelle il persiste jusqu'en 1984. La revue était trimestrielle. Vodaine a gardé son format reconnaissable (21 x 14 cm) avec une riche décoration typographique et graphique, de ce fait, chaque feuille de la revue peut être une œuvre à part entière. Il a toujours créé la revue seul, ne disposant d'assistants que pour l'imprimerie. À côté de la revue, il a réalisé plusieurs autres éditions qui ont aujourd'hui une grande valeur grâce au travail manuel extraordinaire et au faible tirage. Dans la revue, il fait publier les auteurs reconnus de l'époque mais offre aussi une place à ceux qui débudent leur carrière. Le tirage de chaque revue tourne autour de cent exemplaires. Durant sa carrière, Vodaine publie, imprime ou illustre avec ses gravures les œuvres d'écrivains comme Raymond Queneau, Ernest Hemingway et Georg Trakl. Il continue également à écrire des poèmes et faire de la peinture. *Dire* était une revue internationale bénéficiant d'abonnés dans le monde entier, y compris même un peu dans sa région. Néanmoins, créer une revue si riche a demandé des investissements importants. Vodaine a souvent eu du mal à boucler les fins de mois. Malgré tout, il a toujours aidé ceux qui en avaient besoin, surtout les jeunes artistes. Il leur a appris à écrire et imprimer, et les a aidés financièrement, autant qu'il a pu (Hribernik 2008; Življenjepis Vladimir (Frédéric) Kaučič Jean Vodaine 2002: 62–67; Doncque 1997: 9–26).

## 5 MÉRITES ET HÉRITAGE

La mission de Vodaine a été d'apporter plus d'art et de culture en Lorraine, région ouvrière. Il a profité de la position « carrefour » de la région où se sont rencontrées les influences et les artistes allemands, français, belges, luxembourgeois et immigrés. Le fait qu'il ait réussi à faire paraître une revue internationale appréciée dans un endroit comme Basse-Yutz, loin de la métropole culturelle parisienne (non pas par les kilomètres mais plutôt par l'esprit), est une réussite extraordinaire.

En 1972 il divorce, il passe une courte période dans un village à côté de Metz, puis il déménage à Metz et finalement dans le village de Baslieux où il demeure jusqu'à la fin de ses jours. Avec un travail infatigable et l'organisation de plusieurs événements, il a fait entrer la poésie dans le village. Durant la dernière partie de sa vie, il s'est consacré plus sérieusement à la peinture, il a exposé dans des villes françaises ainsi qu'à l'étranger et plus particulièrement en Slovénie - pour la première fois à Ajdovščina en 1980, pour la dernière fois à Tolmin en 2002. Il a continué d'écrire de la poésie et faire de la peinture, il a reçu une série de récompenses dont la plus importante est probablement le prix Stomps, décerné par la ville de Mayence et le Musée Gutenberg pour les plus importantes acquisitions de l'imprimerie. La parution du dernier numéro de *Dire* en 1984 a été accompagnée

par un évènement sur la poésie qui s'est déroulé à bord du train Strasbourg-Lyon. Les derniers mots publiés dans *Dire* étaient les suivants : « *rimbaud, c'est fini, la revue dire... oui, ça a été difficile de la faire vivre en lorraine, au milieu des moutons à cinq pattes, des vaches à deux têtes, des pourceaux à six oreilles tous prix au concours d'agriculture, c'est fini, se dire-là commencé en 1962, poursuivi jusqu'en 1984. Accordons-lui une survie posthume avec le bénéfice du doute.* »<sup>3</sup> Ces mots donnent à entendre la difficulté d'éditer une revue en Lorraine, bien provinciale en ce qui concerne la vie culturelle et artistique (Hribernik 2008; Življenjepis Vladimir (Frédéric) Kaučič Jean Vodaine 2002: 62–67; Doncque 1997: 9–26).

En 1980, Vodaine réussit à organiser le premier festival de poésie à Metz : il dure un mois. À cette occasion, un drapeau de 30 mètres avec un poème imprimé dessus est suspendu sur la tour de la gare SNCF de Metz. Vodaine projetait d'ouvrir une maison de la poésie dans la ville, mais cela n'a jamais abouti. Sur les fondements de ce projet, une maison de la poésie est ouverte en 1984 à Paris. En 1999, il devient chevalier des Arts et des Lettres et reçoit une médaille du ministère de la Culture, un prix très important dans le monde de la culture française. Précisons qu'il a dirigé quelques ateliers créatifs dans plusieurs villes françaises, notamment à Freyming-Merlebach où beaucoup d'immigrés slovènes ont vécu. Des rues Vodaine ont été créés à Basse-Yutz et à Baslieux. Un film documentaire de sa vie a été réalisé par Jana Hribernik. Il a été présenté pour la première fois en 2007. Vodaine n'a pas eu la chance de le voir, car il est décédé le 8 août 2006 dans sa maison de retraite à Pont-à-Mousson. Depuis 2013, existent l'Association Jean Vodaine créée par ses enfants, Jean-Luc et Muriel, qui s'occupent du patrimoine de leur père, et la possibilité de visiter le musée (Hribernik 2008; Življenjepis Vladimir (Frédéric) Kaučič Jean Vodaine 2002: 62–67; Doncque 1997: 9–26).

## 6 LA TYPOGRAPHIE À LA VODAINE

Vodaine était écrivain, peintre, imprimeur et typographe. La typographie est ce qui rend ses œuvres uniques. Le fait que Vodaine ait commencé comme compositeur d'imprimerie fait qu'il a d'abord « connu » les lettres comme des éléments du texte et ensuite comme des formes d'art qui donnent une signification complémentaire au texte. En conséquence, Vodaine est très vite devenu un poète qui a imprimé lui-même ses œuvres et en a contrôlé les images visuelles, même s'il est certain qu'il n'a pas été le premier auteur en charge de l'impression de ses œuvres (comme, par exemple, William Blake et George Bernard Shaw). Aussi, ceux qui n'impriment pas seuls ont bientôt conscience de son importance.

<sup>3</sup> Les minuscules sont employées volontairement par Vodaine. Nous pouvons lier ces animaux fantastiques à sa peinture, car ils apparaîtront souvent sur ses toiles. Vodaine a aussi fortement apprécié Rimbaud, une photo de lui était suspendu au-dessus de son lit à Baslieux. Rimbaud et Verlaine sont nés dans la région. Verlaine encore plus près : à Metz.

Ils doivent au moins apprendre les bases de l'imprimerie pour pouvoir expliquer aux imprimeurs ce qu'ils en attendent. Pour Mallarmé aussi, la composition typographique a été très importante, il suffit de penser à son *Coup de dés*. Les avant-gardistes ont utilisé plusieurs essais typographiques. Vodaine a commencé sa carrière artistique à l'époque où la lecture était déjà automatisée. Nous ne comprenons plus les lettres comme des images individuelles mais surtout comme des symboles de la voix (Černe Oven 2002: 25; Guichard 2006: 101–103).

Le devoir de l'artiste est donc de débanaliser les lettres, les remplir du pouvoir artistique, d'un message et d'une signification. Vodaine, qui a complètement contrôlé ses recueils poétiques et ses textes dans *Dire*, a pu se permettre beaucoup d'expérimentation. Ses premiers textes sont encore imprimés de manière assez classique, parfois même maladroite. En général il a toujours été plus conservateur en imprimant les livres alors qu'il s'est permis beaucoup plus de liberté dans la revue. À chaque numéro il a été plus innovateur et moins conventionnel, on pourrait dire enjoué. Nous pouvons reconnaître la majorité des revues par le logotype qui est imprimé en xylographie dessus, car normalement, il y a un texte sur une page. Au début, il a appuyé sur les initiales évoquant les manuscrits médiévaux. Pour la décoration, il a joué avec les signes de ponctuation, il a imprimé les traits gras pour orienter le lecteur vers la page suivante, il a bien su profiter des plis. Il a utilisé des lettres d'écritures et de dimensions différentes, parfois dans le même texte ou le même mot. Il a bien reconnu la capacité qu'avait la typographie à manipuler la valeur sémantique d'un texte. Les noms des auteurs connus (par exemple, Henry Miller) sont imprimés en lettres plus grandes que leurs textes. Il est possible que Vodaine ait voulu attirer l'attention sur le fait que, parfois, en lisant les grandes plumes, leur grande réputation influence notre conception du texte. Parfois il évite les majuscules (comme chez Bauhaus) ou il se sert d'idées comme celle d'imprimer une main à côté des mots du poète nommé Main. Comme moyen d'expression il utilise aussi l'espace vide (espaces entre les mots, pages blanches) ou ajoute des symboles à la place des espaces vides entre les mots car, pour Vodaine, les espaces sont un signe de ponctuation par excellence. Il laisse ainsi le choix au lecteur de lire ou de regarder ses œuvres. Guichard a écrit que, chez Vodaine, nous pouvons admirer la typographie élevée au niveau d'art contemporain (Černe Oven 2002: 26; Guichard 2006: 101–103).

## 7 CONCLUSION

Jean Vodaine est un personnage intéressant dans le contexte français aussi bien que dans le contexte slovène. Sa position linguistique et nationale, à laquelle ont contribué ses racines familiales et sa vie dans la Lorraine multiculturelle, témoigne qu'il s'agit d'un Européen extraordinaire qui s'est donné la peine de faire le lien entre toutes les nationalités. Pour les Slovénes, il est important comme écrivain émigré qui a beaucoup contribué

à la reconnaissance de la littérature slovène en France et dans sa région, malgré le fait qu'il n'ait écrit qu'en français. Pour les habitants des régions frontalières (notamment la Lorraine, l'Alsace, le Luxembourg, la Saar et la Belgique du sud) et la France, il est important surtout grâce à sa réussite avec la revue internationale *Dire* hors des centres culturels traditionnels, mais aussi comme éditeur et imprimeur des œuvres de nombreux auteurs de la région. Son profil professionnel démontre qu'il s'agit d'un poète, peintre, typographe, imprimeur et éditeur, issu de la classe ouvrière. D'un côté, cela le rend unique, d'un autre, cela fait de lui un représentant typique de son époque. Celle-ci est caractérisée par les groupes d'artistes qui rejettent l'académisme traditionnel, affirmant que même les représentants des métiers manuels et les personnes socialement défavorisées peuvent être des artistes appréciés. Vodaine est aujourd'hui un nom reconnu dans sa région, malheureusement il l'est moins dans son pays natal.

## BIBLIOGRAPHIE

- ASSOCIATION JEAN VODAINÉ <http://asso.jean.vodaine.pagesperso-orange.fr/>, consulté le 1. 4. 2020.
- BRECELJ, Marijan (1983) *Grafik, slikar in tipograf ter pesnik Jean Vodaine s svojimi deli na rodnem Tolminskem*. Primorski dnevnik, 39/99, pp. 3.
- BRIANT, Raymond (1995) *Vodaine existe. Il a prouvé*. Plein Chant, 57-58, pp. 19–20.
- ČERNE OVEN, Petra (2002) *Črkoslovje kot orodje poezije. Bad adn: Jean Vodaine* (ur. Irene Mislej). Ajdovščina: Tolminski muzej in Pilonova galerija, pp. 6–25.
- ČERNE OVEN, Petra (2010) *Grafično razkošje Jeana Vodaina*. Tolminski zbornik, 4. pp. 490–492.
- DONCQUE, Marie-Paule (1997) *»Bod eden« : sois un. Jean Vodaine Le passeur des mots*. Metz : Bibliothèque de Pontifroy et Luxembourg; Bibliothèque Nationale, pp. 9–26.
- DONCQUE, Marie-Paule (1997a) *Un horizon de plomb ou une certaine idée de la poésie. Jean Vodaine Le passeur des mots*. Metz : Bibliothèque de Pontifroy et Luxembourg : Bibliothèque Nationale, pp. 27–40.
- Entretien avec Dominique Pilon, le 25 novembre 2020 à Melun.
- FERNANDEZ PISLAR, Marie (2006) *Slovenci v železni Loreni (1919–1939) skozi družinske pripovedi*. Ljubljana : Inštitut za slovensko izseljenstvo ZRC SAZU.
- GUICHARD, Bruno (1997) *La typographie hissée au rang d'art contemporain. Jean Vodaine Le passeur des mots*. Metz : Bibliothèque de Pontifroy et Luxembourg : Bibliothèque Nationale, pp. 101–103.
- HENHART, Marcel (1995) Un nom qui compte. *Plein Chant* 57–58, pp. 88.
- HRIBERNIK, Jasna (2008) *Bod edn – Bodi Jean Vodaine, dokumentarni portret*. Dokumentarni program Televizije Slovenija.

- JANGEORGES, François (1967) *C'est un petit cordonnier qui a eu ... beaucoup à dire*. Lorraine magazine n°146, pp. 22–23.
- Jean Vodaine se vrača v rodno Slovenijo. MMC, 31 mai 2007 <https://www.rtvsl.si/kultura/film/jean-vodaine-se-vraca-v-rodno-slovenijo/150911>, consulté le 14 avril 2020.
- La disparition de Jean Vodaine. Le Monde, le 12 août 2006, [https://www.lemonde.fr/disparitions/article/2006/08/12/jean-vodaine\\_803183\\_3382.html](https://www.lemonde.fr/disparitions/article/2006/08/12/jean-vodaine_803183_3382.html) (14, consulté le 14 janvier 2021).
- Novice iz Slovenije, Ajdovščina (1951) Svobodna Slovenija-Eslovenia Libre, 12/22, pp. 3.
- REPÈRES (1995) Plein Chant, 57–58, pp. 5–17.
- RYCZKO, Joe (1995) *Entretien*. Plein Chant, 57-58, pp. 61–64.
- VODAINÉ, Jean (1995) *Lettre à Raymond Briant du 9 janvier 1963*. Plein Chant, 57–58. pp. 22.
- VODAINÉ, Jean (1995a) *Les faiseurs des frontières*. Plein Chant, 57-58, pp. 76–78.
- VODAINÉ, Jean (2002) *Tu in tam, Odlomki iz Popotniki solsticija. Bad adn: Jean Vodaine* (ur. Irene Mislej). Ajdovščina: Tolminski muzej in Pilonova galerija, pp. 46–49.
- VODAINÉ, Jean (2016) *Poèmes*. Metz : Association Jean Vodaine.
- ŽIVLJENJEPIS VLADIMIR (FRÉDÉRIC) KAUČIČ JEAN VODAINÉ (2002) *Bad adn: Jean Vodaine* (ur. Irene Mislej). Ajdovščina: Tolminski muzej in Pilonova galerija, pp. 62–67.

## POVZETEK

### NEKAJ POUKAROV IZ ŽIVLJENJA IN DELA JEANA VODAINA OB STOTI OBLETNICI NJEGOVEGA ROJSTVA

Članek je napisan ob 100-letnici rojstva pesnika, tipografa, slikarja, tiskarja in založnika Jeana Vodaina. Rodil se je v Čiginju pri Tolminu v Sloveniji 6. julija leta 1921 v delavski družini, ki se je nato preselila v Loreno. Vodaine je tam začel s fizičnim delom, zraven pa deloval kot umetnik. V regiji je izdajal mednarodno literarno revijo *Dire*, ki je združevala pesnike in ljubitelje umetnosti z vsega sveta. Revijo je oblikoval in tiskal sam, ročno. Poseben pomen je dajal tipografskemu oblikovanju besedil, kar dela njegove revije celostne umetnine. Pomen njegovega dela je v tem, da je uspel v kulturno manj razvito regijo Loreno prinesiti visoko kulturo. Regija je bila predvsem delavskega značaja, Vodaine pa je v njej želel ustvariti kulturni center. Pri tem je izkoriščal njeno križiščno lego, kjer so se mešali francoski, nemški, luksemburški, belgijski in priseljenjski vplivi. Tesno je bil povezan s krogom umetnikov art brut, veliko od njih je kot on izhajalo iz delavskega poklica in se ukvarjalo z umetnostjo. Za Slovence je pomemben kot prevajalec in promotor slovenske poezije v Franciji in širše, pri čemer je sodeloval z Venom Pilonom. Zaradi svoje jezikovne in

narodne identitete ter pestrosti in kvalitete umetniškega ustvarjanja je zanimiv še danes, čeprav je v Sloveniji relativno neznan. Rojen je bil kot Slovenec z italijanskim državljanstvom, francoski jezik je govoril bistveno boljše od slovenskega, a se je imel vedno za Slovenca, šele v pozni odrasli dobi je dobil francosko državljanstvo. Jean Vodaine je umrl 8. avgusta leta 2006 v Franciji.

**Ključne besede:** Jean Vodaine, tipografija, revija *Dire*, l'art brut, slovenska izseljenska književnost

## ABSTRACT

### HIGHLIGHTS FROM JEAN VODAINÉ'S LIFE AND WORK ON THE HUNDREDTH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH

The article is written on the 100th anniversary of the birth of the poet, typographer, painter, printer, and publisher Jean Vodaine. He was born in Čiginj near Tolmin in Slovenia in 1921 to a working class family, which later moved to Lorraine. In this region, Vodaine began his physical work but also worked as an artist. There, he published the international literary magazine *Dire*, which brought poets and art lovers together from all over the world. He designed and printed the magazine by hand himself. He gave importance to the typographic design of texts, which makes his magazines all-embracing works of art. The significance of his work lies in the fact that he managed to bring high culture to the culturally underdeveloped region of Lorraine, which was primarily a region of a workers that Vodaine wanted to make a cultural centre. In doing so, he took advantage of its status as a crossroads, where French, German, Luxembourg, Belgian and immigrant influences mingled. He was associated with a circle of *l'art brut* artists. He is important to Slovenes as a translator and promoter of Slovene poetry in France and beyond. Due to its linguistic and national identity, along with the diversity and quality of artistic creation, his work is still interesting today, although he is relatively unknown in Slovenia. Vodaine was born as a Slovene with Italian citizenship, always considered himself a Slovene, and only in his late adulthood did he acquire French citizenship. Jean Vodaine died in 2006 in France.

**Keywords:** Jean Vodaine, typography, *Dire* magazine, l'art brut, Slovenian emigrant literature

## RÉSUMÉ

### QUELQUES REMARQUES SUR LA VIE ET L'ŒUVRE DE JEAN VODAINÉ, POUR HONORER LE CENTENAIRE DE SA NAISSANCE

L'article est écrit pour honorer le centenaire de la naissance du poète, typographe, peintre, imprimeur et éditeur Jean Vodaine. Il est né à Čiginj, en Slovénie, le 6 juillet 1921, dans une famille

ouvrière qui déménagé en Lorraine en 1924. Au début de sa carrière, Jean Vodaine travaille comme ouvrier parallèlement à ses activités artistiques. Après un grave accident, il se consacre entièrement à l'art. Il est le fondateur de *Dire*, revue littéraire régionale mais de portée internationale, autour de laquelle il réunit des poètes du monde entier. Il l'a lui-même mise en page et imprimée sur sa propre presse. Il a mis l'accent sur la conception typographique des textes, ce qui fait de ses revues des *Gesamkunstwerks*. L'importance de son travail réside dans le fait qu'il ait réussi à apporter la culture dans une région culturellement moins développée profitant de sa position « carrefour » où se sont rencontrées les influences et les artistes allemands, français, belges, luxembourgeois et immigrés. Il avait des liens avec le cercle des artistes de l'art brut dont plusieurs membres, comme Vodaine, appartenaient à la classe ouvrière. Pour les Slovènes, il est important en tant que promoteur de la poésie slovène en France. Sa double identité nationale et linguistique aussi bien que la qualité de ses œuvres le rendent intéressant du point de vue biographique ainsi que du point de vue esthétique encore au 21<sup>ème</sup> siècle, bien qu'il soit relativement inconnu dans son pays natal. Jean Vodaine est décédé le 8 août 2006.

**Mots-clés :** Jean Vodaine, typographie, revue *Dire*, art brut, littérature slovène des immigrés





**Irena Prošenc**

Facoltà di Lettere e Filosofia

Università di Lubiana

Slovenia

irena.prosenc@ff.uni-lj.si

UDK 821.131.1.09Bassani G.(497.4)

DOI: 10.4312/vestnik.13.309-316



## LA RICEZIONE DELLE OPERE DI GIORGIO BASSANI IN SLOVENIA

### 1 INTRODUZIONE

La frammentarietà che caratterizza la ricezione dell'opus bassaniano in Slovenia è emblematica della scarsa disponibilità di traduzioni in sloveno della maggior parte degli scrittori italiani, inclusi numerosi classici del Novecento.<sup>1</sup> In merito alle tendenze generali prevalenti nella traduzione letteraria nel paese, Martina Ožbot (2006: 147) osserva che a partire dal secondo Novecento sono prevalse traduzioni di autori classici delle varie letterature nazionali che erano ritenuti prioritari. Tra gli autori italiani primeggiavano Dante, Petrarca, Boccaccio, Leopardi e Carducci, anche se i loro opus sono stati tradotti solo parzialmente. Nella prefazione a un'edizione di racconti di diversi autori italiani, Franček Bohanec (1954: 5) avverte che alla metà del Novecento le traduzioni letterarie apparivano sul mercato librario sloveno in ritardo e senza seguire una strategia globale. Anche se dopo la seconda guerra mondiale il numero delle traduzioni letterarie dall'italiano verso lo sloveno raggiunge la cifra relativamente alta di ottocento volumi (Ožbot 2012: 46), una certa discontinuità persiste al giorno d'oggi. Mentre le traduzioni di alcuni autori italiani sono presenti in quantità soddisfacente (ad esempio, le opere di Claudio Magris, fortemente legate allo spazio culturale sloveno, oppure quelle di Paolo Giordano, scrittore impostosi da giovane sul mercato librario con romanzo sociale di facile leggibilità), altri autori continuano ad essere meno presenti o addirittura del tutto assenti.<sup>2</sup>

### 2 LE TRADUZIONI DELLE OPERE DI GIORGIO BASSANI IN SLOVENO

Il novero delle traduzioni slovene di testi di Giorgio Bassani si riduce a tre titoli, di cui uno solo edito in versione integrale. Il breve elenco comprende il romanzo *Il giardino*

1 L'autrice riconosce il sostegno finanziario dell'Agenzia Slovena per la Ricerca (P6-0239, BI-AT/20-21-027).

2 Ne è un esempio clamoroso un autore classico del Novecento italiano, come Beppe Fenoglio, di cui non è stato tradotto in sloveno neanche un testo.

dei Finzi-Contini, il racconto *Una lapide in via Mazzini* e una scelta di testi tratti dalla raccolta poetica *In rima e senza*. Le tre unità, pubblicate attraverso un arco di tempo di ben trent'anni, apparvero con notevole ritardo rispetto alle loro edizioni italiane. L'unica opera ad essere stata tradotta integralmente è *Il giardino dei Finzi-Contini*, pubblicato nel 1978 ovvero sedici anni dopo l'uscita dell'originale, nel 1962.

La traduzione de *Il giardino dei Finzi-Contini* [*Vrt Finzi-Continijevih*], a cura di Jože Stabej, fu pubblicata presso la casa editrice Državna založba Slovenije. Stabej è un traduttore prolifico che traduce soprattutto dall'inglese; nel 1986 fu insignito del premio nazionale Sovre per l'edizione slovena di *Riti di passaggio* di William Golding. Dal punto di vista quantitativo, le traduzioni dall'italiano rappresentano una parte marginale del suo opus: oltre al romanzo di Bassani vi figura solo un altro testo italiano, *L'amicizia* di Fulvio Tomizza, del 1981.

Dopo la pubblicazione de *Il giardino dei Finzi-Contini*, il pubblico sloveno dovette aspettare sedici anni prima di poter leggere un altro testo di Bassani: quattro brani tratti dal racconto *Una lapide in via Mazzini* [*Spominska plošča v Mazzinijevi ulici*], tradotti da Martina Ožbot e pubblicati nel 1994 sulla rivista di cultura cristiana *Tretji dan*. Il testo italiano era stato pubblicato per la prima volta nel 1952 sulla rivista *Botteghe Oscure*. La traduttrice slovena si era servita, invece, della ristampa, risalente al 1988, dell'edizione mondadoriana de *Il romanzo di Ferrara* del 1980, nella quale era confluito il racconto. La traduzione è accompagnata da un breve profilo dello scrittore stilato dalla Ožbot che osserva come negli anni 1990 l'interesse per la letteratura italiana fosse assai scarso a livello mondiale, e precisa che tra gli autori contemporanei apprezzati all'estero prevalevano Italo Calvino e Umberto Eco (Ožbot 1994: 31). Quasi la metà del profilo è dedicata al racconto, mentre l'altra metà contiene brevi cenni biografici, un panorama delle opere di Bassani e una presentazione de *Il giardino dei Finzi-Contini*. Nonostante la previa esistenza della traduzione slovena del romanzo, è probabile che le informazioni contenute nel succinto profilo non facessero parte del bagaglio culturale del pubblico sloveno, visto che l'autore era rimasto poco conosciuto nel Paese nonostante la pubblicazione del romanzo e la successiva proiezione dell'omonimo film.

Nel 2008 è stata pubblicata una selezione di sessantasei poesie tratte dalla raccolta *In rima e senza* [*Z rimo in brez*], la cui edizione italiana era apparsa nel 1982. Il volume sloveno è uscito presso la casa editrice Mladinska knjiga, in collaborazione con la Fondazione Giorgio Bassani. I testi erano scelti e tradotti da Milan Dekleva, un noto autore di testi poetici, narrativi, teatrali e saggistici, nonché vincitore di numerosi premi letterari sloveni tra cui, nel 2006, il prestigioso premio Prešeren. L'edizione delle poesie di Bassani faceva parte della collana *La Nuova Lirica* [*Nova lirika*] nella quale sarebbero uscite in seguito altre due traduzioni di autori italiani, entrambe ad opera di Dekleva: una selezione di poesie di Attilio Bertolucci (2010) e *Satura* di Eugenio Montale (2012).

La raccolta delle poesie bassaniane è divisa in due parti: *In rima* [*Z rimo*], pp. 5-37, e *Senza* [*Brez rime*], pp. 39-99. La prima parte contiene *Storie dei poveri amanti* [*Zgodbe*

*ubogih ljubimcev*], con diciotto poesie, e *Te lucis ante*, con sei. La seconda parte è suddivisa nelle sezioni *Epitaffio* [*Epitaf*] e *In gran segreto* [*Strogo zaupno*], contenenti ventisei e quattordici poesie rispettivamente. A queste si aggiungono *In risposta VI* [*V odgovor VI*] e *In risposta VII* [*V odgovor VII*]. I testi sono accompagnati da una breve cronologia della vita di Bassani compilata dal traduttore. Dekleva (2017) fa osservare che questa scelta di poesie, tra cui figurano poesie d'amore, umoristiche e di riflessione, contiene testi appartenenti a tutti i periodi dell'attività dello scrittore ed è, pertanto, ben rappresentativa della sua produzione poetica. Secondo il traduttore, le poesie di Bassani sono un avvincente esempio del "tempo ritrovato", nel senso che "[o]gni poesia è un'espressione diretta, immediata, intuitiva e, nello stesso tempo, riassuntiva di tutte le sue poesie precedenti".<sup>3</sup> Dekleva fornisce altre informazioni su Bassani che descrive anche come editore di giornali, redattore di programmi culturali televisivi e conoscitore di teatro e di film, aggiungendovi l'aneddoto che lo scrittore sapeva a memoria la *Divina commedia*. Si tratta con molta probabilità anche in questo caso di informazioni nuove per il pubblico sloveno che, fino ad allora, aveva avuto occasione di consultare soltanto il conciso profilo di Bassani scritto da Ožbot.

### 3 LE REAZIONI DELLA CRITICA

L'edizione delle poesie di Bassani fu oggetto di recensioni favorevoli benché poco numerose. La maggior parte dei critici recensì la raccolta assieme ad altri due volumi della collana *La Nuova Lirica* pubblicati nello stesso anno, il primo dedicato a Rilke e il secondo a Henri Michaux.

Nella sua recensione, Matej Krajnc (2008: 89) commenta che Giorgio Bassani, pur essendo un classico, non è molto conosciuto in Slovenia e riferisce come, in occasione della conferenza stampa all'uscita del volume, Dekleva avesse scherzosamente commentato questo fatto dicendo che i lettori sloveni conoscono meglio Giorgio Armani. Secondo Krajnc (2008: 90), la raccolta presenta poesie di qualità volte a comunicare con i lettori.

Igor Gedrih osserva che, grazie alla traduzione de *Il giardino dei Finzi-Contini* e alla proiezione dell'omonimo film, Bassani non è completamente sconosciuto al pubblico sloveno. Nota, però, che dopo la proiezione del film l'autore è stato perlopiù dimenticato in Slovenia. Pertanto, il volume che contiene un panorama della produzione poetica bassaniana rappresenta una novità per il pubblico sloveno (Gedrih 2008: 303–304). Gedrih prende in esame le poesie dal punto di vista formale e contenutistico e avverte l'opportunità di un'analisi letteraria più approfondita.

Neža Zajc (2008: 89) nota che il volume include testi appartenenti a tutti i periodi dell'attività poetica di Bassani e ne rileva la conseguente diversità dei motivi e delle

3 Testo originale: "Vsaka pesem je neposredna, nagla, intuitivna izpoved in je povzetek vseh že napisanih pesmi".

tematiche. Precisa che l'autore crea immagini della realtà completamente diverse da quelle a cui siamo abituati, e aggiunge che "molte delle sue poesie richiamano alla mente una raffigurazione impressionistica di momentanei stati d'animo" (Zajc 2008: 89).<sup>4</sup>

Similmente a quanto succede per le recensioni di Krajnc e Gedrih, il contributo di Valentina Plahuta Simčič si occupa di tutti e tre i volumi della collana *La Nuova Lirica* usciti contemporaneamente. La critica osserva che Bassani è un classico della letteratura italiana finora poco tradotto in sloveno e lo descrive come il più comunicativo fra i tre poeti presi in esame (Plahuta Simčič 2008: 25). Come hanno già fatto gli altri critici, Plahuta Simčič rileva che la selezione abbraccia tutti i periodi della produzione letteraria dell'autore.

La traduzione delle poesie di Bassani ebbe un'ulteriore eco nel 2010 nella trasmissione radiofonica *Literarni nokturmo* [Notturmo letterario], andata in onda sul programma *Ars* il 9 aprile del 2010, nella quale alcune poesie della raccolta vennero recitate dall'attore Jožef Ropoša.

#### 4 LE ANALISI LINGUISTICHE DE *IL GIARDINO DEI FINZI-CONTINI*

In Slovenia Bassani è stato anche oggetto di un certo interesse accademico, sebbene non dal punto di vista letterario bensì da quello linguistico. Se ne è occupata a varie riprese la linguista Tjaša Miklič che ha preso in esame le caratteristiche stilistiche de *Il giardino dei Finzi-Contini* in un articolo in sloveno pubblicato in un volume di atti di convegno (Miklič 1998). L'articolo analizza il romanzo dal punto di vista dei paradigmi verbali, nello specifico, del trapassato prossimo. La studiosa osserva che la differenza fra i sistemi verbali in sloveno e in italiano rischia di ostacolare la comprensione della versione originale del romanzo da parte di discenti sloveni. Pertanto ritiene necessario identificare i procedimenti retorici usati da Bassani per poter così facilitare la comprensione del testo. Miklič ritorna al testo bassaniano in un contributo presentato in un convegno in Polonia (Miklič 2003a) e anche in un articolo apparso sulla rivista *Linguistica* (Miklič 2003b), dedicato al discorso indiretto libero nel romanzo in questione. Delle caratteristiche linguistiche de *Il giardino dei Finzi-Contini* si è occupata anche Mirjam Premrl, un'allieva della Miklič, che le prese in esame nella sua tesi di laurea e in un articolo dedicato alla ricezione delle forme verbali da parte dei discenti sloveni. Premrl analizza le scelte linguistiche operate da studenti universitari in un brano tratto dal romanzo e ripresentato in forma di cloze. Dai risultati traspaiono le difficoltà incontrate dai discenti nell'interpretazione di alcune caratteristiche del mondo testuale bassaniano.

4 Testo originale: "[n]jegove pesmi pogosto spominjajo na impresionistično slikanje hipnega občutja".

## 5 CONCLUSIONE

In sloveno sono state tradotte poche opere di Bassani e la loro pubblicazione ha avuto relativamente scarsa eco. Nemmeno il volume più recente, quello delle poesie, pur accolto in modo favorevole dalla critica, ha riscosso molta attenzione. I risultati delle ricerche testuali su *Il giardino dei Finzi-Contini* sono senz'altro interessanti per un pubblico specialistico e per gli studenti d'italianistica; tuttavia è poco probabile che essi abbiano raggiunto un pubblico fuori della comunità accademica. È ipotizzabile che lo sparuto numero delle traduzioni di testi bassaniani e l'assenza di nuove pubblicazioni negli ultimi tredici anni siano ascrivibili non tanto a un'eventuale mancanza di interesse per Bassani in Slovenia, quanto alle ridotte dimensioni del mercato librario sloveno e alle orientazioni delle case editrici che, almeno in alcuni casi, hanno privilegiato decisioni editoriali basate su motivazioni commerciali (Bajt 2016: 219). In ogni modo, la scarsità delle traduzioni comporta necessariamente una conoscenza solo parziale dell'autore da parte del pubblico sloveno.

## BIBLIOGRAFIA

- BAJT, Drago (2016) Slovenski prevodni program [Il programma traduttivo sloveno] (1991). M. Stanovnik (ed.), *Prevajalci o prevodu 2: od J. Modra do J. Milič. Antologija [I traduttori sulla traduzione 2: da J. Moder a J. Milič. Antologia]*. Lubiana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 219–222.
- BASSANI, Giorgio (1978) *Vrt Finzi-Continijevih [Il giardino dei Finzi-Contini]*. Trad. J. Stabej. Lubiana: Državna založba Slovenije.
- BASSANI, Giorgio (1994) Spominska plošča v Mazzinijevi ulici [Una lapide in via Mazzini]. Trad. M. Ožbot. *Tretji dan* 23, 7, 32–34.
- BASSANI, Giorgio (2008) *Z rimo in brez [In rima e senza]*. Testi scelti e tradotti da M. Dekleva. Lubiana: Mladinska knjiga.
- BOHANEK, Franček (1954) Uvodna poglavja v sodobno italijansko pripovedništvo [Capitoli introduttivi alla narrativa italiana contemporanea]. F. Bohanec (ed.), *8 italijanskih novel [8 novelle italiane]*. Maribor: Obzorja, 5–80.
- DEKLEVA, Milan (2008) V nekaj letnicah [Alcune date]. G. Bassani, *Z rimo in brez*. Lubiana: Mladinska knjiga, 101–106.
- DEKLEVA, Milan (2017) Giorgio Bassani: *Z rimo in brez* [Giorgio Bassani: *In rima e senza*]. Mladinska knjiga/Emka. 20.09.2017. <http://www.emka.si/z-rimo-in-brez/PR/34163>.
- GEDRIH, Igor (2008) Zbirka Nova lirika [La collana Nuova Lirica]. *2000* 200/201/202, 299–304.

- KRAJNC, Matej (2008) Nova lirika: Michaux-Bassani-Rilke. Mladinska knjiga, Ljubljana, 2008 [La Nuova Lirica: Michaux-Bassani-Rilke. Mladinska knjiga, Lubiana, 2008]. *Mentor* 29, 3, 89–90.
- MIKLIČ, Tjaša (1998) Nekaterne stilistične posebnosti romana *Il giardino dei Finzi-Contini* Giorgia Bassanija [Alcune caratteristiche stilistiche del romanzo *Il giardino dei Finzi-Contini* di Giorgio Bassani]. I. Štrukelj (ed.), *Jezik za danes in jutri: zbornik referatov na II. kongresu, Ljubljana, 08.-10.10.1998*. Lubiana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije – Inštitut za narodnostna vprašanja, 267–278.
- MIKLIČ, Tjaša (2003a) Alcune caratteristiche testuali del romanzo *Il giardino dei Finzi-Contini* di Giorgio Bassani: confronto di due versioni. S. Widłak (ed.), *Lingua e letteratura italiana: dentro e fuori la Penisola*. Cracovia: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagellónskiego, 199–211.
- MIKLIČ, Tjaša (2003b) Il discorso indiretto libero nel romanzo di Giorgio Bassani *Il Giardino dei Finzi-Contini*: funzioni testuali e caratteristiche linguistiche. *Linguistica* XLIII, 93–108.
- OŽBOT, Martina (1994) Giorgio Bassani. *Tretji dan* 23, 7, 31.
- OŽBOT, Martina (2006) Kako daleč je Trst? O Umberto Sabi v slovenskih prevodih [Quanto dista Trieste? Su Umberto Saba nelle traduzioni slovene]. M. Ožbot (ed.), *Prevajanje besedil iz prve polovice 20. stoletja [La traduzione dei testi della prima metà del XX secolo]*. Lubiana: Društvo slovenskih književnih prevajalcev, 138–151.
- OŽBOT, Martina (2012) *Prevodne zgodbe. Poskusi z zgodovino in teorijo prevajanja s posebnim ozirom na slovensko-italijanske odnose [Storie di traduzioni. Saggi di storia e teoria della traduzione con uno sguardo particolare ai rapporti sloveno-italiani]*. Lubiana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- PLAHUTA SIMČIČ, Valentina (2008) Pesniški dialog z absolutnim: zbirka Nova lirika [Un dialogo poetico con l'assoluto: la collana Nuova Lirica]. *Delo* 50, 61, 14.03.2008, 25.
- PREMRL, Mirjam (2007) *Aspetti di intertestualità nel capitolo III/2 del romanzo Il giardino dei Finzi-Contini di Giorgio Bassani e nelle sue varianti*. Tesi diretta da T. Miklič. Lubiana: Facoltà di Lettere e Filosofia [M. Premrl].
- PREMRL, Mirjam (2009) Commento delle scelte delle forme verbali nei cloze degli studenti di Italianistica e di Traduzione (identificazione dei punti critici e confronto tra i gruppi). *Linguistica: Demetrio Skubic octogenario* 49, 2, 161–203.
- ZAJC, Neža (2008) Giorgio Bassani: Z rimo in brez [Giorgio Bassani: In rima e senza]. *Ampak* 9, 8–9, 89–90.

## POVZETEK

## RECEPCIJA DEL GIORGIA BASSANIJA V SLOVENIJI

Članek proučuje recepcijo del Giorgia Bassanija v Sloveniji. Današnje stanje prevodov del Giorgia Bassanija v slovenščino je značilno za razpoložljivost slovenskih izdaj italijanskih avtorjev, ki se pogosto zdi dokaj naključna kljub relativno visokemu številu prevodov iz italijanščine, ki so izšli po drugi svetovni vojni. V preteklih letih so prevodi običajno izhajali veliko pozneje od izvornih besedil in niso temeljili na kakšni globalni strategiji. Do določene mere je to značilno še danes: medtem ko so prevodi nekaterih italijanskih avtorjev v Sloveniji dovolj prisotni, so nekateri drugi avtorji še vedno popolnoma odsotni, kar gre verjetno pripisati omejenemu knjižnemu trgu. V slovenščino so prevedena le tri Bassanijeva besedila, in sicer roman *Vrt Finzi-Continijevih* (1978), ki ga je prevedel Jože Stabej, odlomki iz kratke zgodbe *Spominska plošča v Mazzinijevi ulici* (1994) v prevodu Martine Ožbot in izbor pesmi iz zbirke *Z rimo in brez* (2008), ki jih je izbral in prevedel Milan Dekleva. *Vrt Finzi-Continijevih* je zaenkrat edino Bassanijevo delo, ki je bilo v slovenščino prevedeno v celoti. Ta roman je postal tudi predmet znanstvenih raziskav, saj sta ga z lingvističnega vidika analizirali Tjaša Miklič in Mirjam Premrl. Čeprav so izsledki njunih raziskav nedvomno zanimivi za strokovno javnost in študente italijanistike, najverjetneje niso dosegli širše javnosti. Objavi prevoda Bassanijevega romana je sledila projekcija istoimenskega filma, poleg tega pa je bil izid njegove pesniške zbirke deležen pohvalnih kritik, vendar Bassani v Sloveniji vse do danes ostaja razmeroma malo poznan avtor. Temu gre prišteti tudi dejstvo, da je od zadnjega objavljenege prevoda minilo že trinajst let.

**Ključne besede:** Giorgio Bassani, recepcija, prevodi v slovenščino

## ABSTRACT

## THE RECEPTION OF GIORGIO BASSANI'S WORKS IN SLOVENIA

The article examines the reception of Giorgio Bassani's works in Slovenia. The current state of translations of Bassani's works into Slovene is characteristic of the availability of Slovene editions of Italian authors, which often seems desultory despite the relatively high number of literary translations from Italian published after World War II. In the past, the translations were typically published later than the original texts and without a global strategy. This situation partly persists to the present day: whilst the translations of some authors are sufficiently present, others continue to be absent, which is probably due to the limitations of the Slovene book market. As few as three of Bassani's texts have been translated into Slovene, namely the novel *Il giardino dei Finzi-Contini* (1978), translated by Stabej, excerpts from the short story *Una lapide in via Mazzini* (1994), translated by Ožbot, and a selection of poems from *In rima e senza* (2008), translated by Dekleva. *Il*

*giardino dei Finzi-Contini*, the only text to have been translated in an unabridged version, was also the subject of linguistic research by Miklič and Premrl. Whilst no doubt interesting for specialists, the results of their research most likely did not reach a wider public. Even though the translation of Bassani's novel was followed by the release of the film adaptation, whilst the poetry collection received critical acclaim, Bassani remains a relatively little-known author in Slovenia to this day. Moreover, as many as thirteen years have passed since the publication of the last translation.

**Keywords:** Giorgio Bassani, reception, translations into Slovene



**Branka Kalenić Ramšak**

Filozofska fakulteta

Univerza v Ljubljani

Slovenija

Branka.KalenicRamsak@ff.uni-lj.si

UDK 821.134.2(82).09Borges J. L.:82Cervantes

DOI: 10.4312/vestnik.13.317-331



## BORGES V CERVANTESOVEM OGLEDALU<sup>1</sup>

Gregorju,  
 vélikemu ljubitelju književnosti  
 in neutrudnemu bralcu

»Además no importa leer sino releer.«

Jorge Luis Borges

(*Utopía de un hombre que está cansado*)<sup>2</sup>

### 1 UVOD

V Učnem načrtu slovenščine za splošno, klasično in strokovno gimnazijo je pri književnem pouku v podpoglavju Vsebine navedenih za branje in interpretacijo tudi nekaj del španskih in hispanoameriških avtorjev. Žal bistveno premalo, saj slovenski srednješolski učni prostor pri pouku svetovne književnosti še vedno sledi tradiciji germanskih (angleških in nemških), slovanskih in dveh romanskih književnosti (italijanske in francoske), čeprav je španščina prisotna v naših osnovnih in srednjih šolah že štiri desetletja.<sup>3</sup> Med temi avtorji sta navedena tudi dva izjemna mojstra pripovedi v španskem jeziku, ki sta vplivala na številne poznejše avtorje, tudi naše sodobnike, tako v Evropi kot v Ameriki: Miguel de Cervantes Saavedra in Jorge Luis Borges. Oba avtorja sta ne glede na skromno mesto pri srednješolskem pouku slovenščine imela nedvomno veliko vpliva tudi na slovenske pisatelje in sta slovenskemu bralcu dodobra poznana, Borges<sup>4</sup> zagotovo bolj kot Cervantes.<sup>5</sup>

1 Raziskava je bila izvedena v okviru raziskovalnega programa Teoretične in aplikativne raziskave jezikov: kontrastivni, sinhroni in diahroni vidiki (P6-0218), ki ga financira ARRS.

2 »Poleg tega ni pomembno branje, ampak vnovično branje« (*Utopija moža, ki je utrujen*), (Borges, 2002: 184).

3 Več o španski in hispanoameriški književnosti pri pouku književnosti pri slovenščini v srednjih šolah v mojem članku »Recepcija književnosti v španskem jeziku: še vedno španska vas?« (2011: 233-239).

4 O Borgesovem vplivu na slovensko prozo je pisal Tomo Virk v *Primerjalni književnosti* leta 1992 in potem še leta 1994 v poglavju knjige *Bela dama v labirintu*, ki je »rahlo predelana verzija članka« (Virk, 1994: 170).

5 Celovit prevod Cervantesovega romana *Don Kihot* smo v slovenščino dobili v integralni obliki šele leta 1935 (1937 drugi del) v prevodu Stanka Lebna. Prej so bili v slovenščino prevedeni le odlomki, in sicer najprej leta 1864. Ti odlomki obravnavajo Cervantesov roman zgolj kot roman za mladino, in sicer kot pripoved o norem vitezu, ki se spopada s fantazijskim svetom viteških romanov.

V pričujočem članku želim nekoliko natančneje osvetliti nekatere njune literarne povezave, ki so v slovenskem strokovnem krogu precej neznane in ki bi lahko bodisi v učnem prostoru (tako pri pouku književnosti pri slovenščini kot pri španščini) bodisi med zainteresiranimi bralci in strokovnjaki pripomogle k boljšemu razumevanju določenih značilnosti teh dveh za svetovno književnost izjemno pomembnih in zelo povezanih avtorjev.

## 2 BORGES KOT CERVANTESOV BRALEC

Borges je pri pisanju svojih *izmišljij* (fluidna fikcijska zvrst, ki se izmika definiciji), ki pomenijo začetek postmodernistične pripovedi v svetovni književnosti, eden najbolj originalnih bralcev in interpretov Cervantesovega *Don Kihota* (1605 prvi del, 1615 drugi del), ki predstavlja začetek sodobnega romana v književnosti zahodnoevropskega duhovnega kroga. Torej oba avtorja vsak v svojem času in na svoji strani Atlantika pomenita začetek velikih sprememb v razumevanju svetovne književnosti. Tako Cervantesov kot Borgesov referencialni svet ni neposredna realnost temveč bodisi ironična primerjava resničnega sveta z literarnim bodisi fikcija, ki je na podlagi že napisanih literarnih del nastala v obliki izmišljij. Pri obeh avtorjih ni jasne razmejitev med realnostjo in fikcijo, saj sta v njunih besedilih tesno prepleteni.

Cervantes prebira antične, renesančne in baročne avtorje, pripovedni junak don Kihot oziroma njegov drugi jaz, Alonso Kihano, se izgublja v izmišljenih svetovih viteških romanov, ki jih ima skrbno spravljene v svoji knjižnici. Borges si svojega življenja brez književnosti in knjižnice ne zna predstavljati, zanj je »vesolje (ki mu nekateri pravijo Knjižnica)« (Borges, 2001: 49) bistvo eksistence, ki ne bo nikoli izginilo, tudi ko bo človeški rod izumrl: »Knjižnica pa bo ostala: osvetljena, samotna, neskončna, popolnoma negibna, prepolna dragocenih knjig, brezhasna, nepodkupljiva, skrivna« (Borges, 2001: 55). John Barth v eseju *Literatura izčrpanosti* (1967) zatrjuje: »Borges trdi, da si nima nihče pravice lastiti izvirmosti v literaturi: vsi pisci so bolj ali manj zvesti pomočniki duha, prevajalci in razlagalci predhodno obstoječih arhetipov. [...] literatura je bila napisana že zdavnaj« (1988: 18).

Ena najljubših Borgesovih literarnih referenc je Cervantesov roman: »Ni naključje, da je bil eden redkih romanov, ki jih je Borges (ki te zvrsti ni posebej cenil)<sup>6</sup> vedno znova prebiral, prav Cervantesov. Don Kihot mu je namreč tako blizu zato, ker živi v svetu knjig, fikcije, predstav ...« (Virk, 1994: 92). Kakšen je Cervantesov referencialni knjižni svet, izvemo v znamenitem šestem poglavju prvega dela romana, v katerem Cervantes duhovito poda mnenje o številnih literarnih delih, ko župnik in brivec prečesavata don Kihotovo knjižnico ter mečeta na grmado »slabe« knjige, ki so »krive« za njegovo bolezen.

6 Borges ni nikoli napisal romana, kajti zdelo se mu je, da tisto, kar želi v svoji pripovedi sporočiti, lahko stori na veliko bolj učinkovit način s kratko pripovedjo. Seveda pa je bral romane drugih avtorjev.

Nekaj stoletij kasneje je Borges bolehal za isto boleznijo – imenuje se *literatosis*; gre za neozdravljivo bolezen, ki jo povzroča obsedenost s književnostjo. Literatura se vpleta v realno življenje, pisatelj pa svoje avtobiografske dogodke nato zopet prepleta s fikcijo.<sup>7</sup> Tako nikoli ne vemo, na kateri strani smo – v fikciji ali v realnosti. Izraz *literatosis* je prvi uporabil urugvajski pisatelj 20. stoletja, Juan Carlos Onetti (1909–1994), med drugim tudi odličen avtor kratkih pripovedi.<sup>8</sup> O fenomenu obsedenosti z branjem in s knjigami ter prepletanjem stvarnosti oz. avtorjeve avtobiografije s fikcijo (*avtofikcija*) danes govorijo številni sodobni španski in hispanoameriški pisatelji, kot so na primer Enrique Vila-Matas, Antonio Muñoz Molina, Javier Cercas, Javier Marías, Roberto Bolaño in drugi.<sup>9</sup>

Z gotovostjo lahko trdimo, da se je pomena spreminjajoče se realnosti, ki so jo na začetku novega veka v Evropi začeli spoznavati kot proces nenehne transformacije, in začetka sodobnega pogleda na svet<sup>10</sup> v literaturi prvi zavedel Cervantes. Ko je nepovratno izginjal hierarhični srednjeveški svet<sup>11</sup>, je Cervantes spoznal, kako pomembni sta literatura in literarnost<sup>12</sup>. Svoje teoretične poglede pri raziskovanju meja fikcije je spretno skrtil v roman, bralci pa smo te prvine začeli odkrivati šele stoletja kasneje, ko smo se iz naivnega in pasivnega bralca prelevili v aktivnega, ustvarjalnega sprejemnika besedil, ki avtorju s svojo bistrumnostjo pomaga soustvarjati literarno delo. Takšnega bralca Julio Cortázar imenuje *bralec sokrivec (lector cómplice)*. Tudi Cervantes je pravzaprav pisal za takšnega bralca, ki pa ga v njegovem času še ni bilo, oziroma se je pri interpretaciji njegovega dela pojavil po njegovi smrti najprej med angleškimi in francoskimi kritiki.

### 3 DON KIHOT

In kaj je Borges vedno znova odkrival v Cervantesovem romanu, kar je lahko s pridom uporabil pri svojem pisanju? Cervantes je prvi avtor, ki se znotraj svojega lastnega

7 V literarni kritiki se uporablja angleški izraz *fiction*.

8 Leta 2008 je Nobelovec Mario Vargas Llosa objavil odlično študijo o delu Juana Carlosa Onettija z naslovom *El viaje a la ficción (Potovanje v fikcijo)*.

9 Nekateri sodobni avtorji so v svojo fikcijo začeli vpletati tudi zgodovinske dogodke iz bližje španske preteklosti, kot so na primer spopadanje s posledicami državljanske vojne, državni udar v Španiji leta 1981, terorizem, katalonski referendum 2017. Med njimi morda najbolj neposredno izstopa Javier Cercas, ki se v svojih romanih ukvarja s fikcionalizacijo najbolj bolečih tem španske družbe, o katerih si mnogi ne upajo ali niti ne želijo javno spregovoriti. Tako je pred kratkim objavil kriminalna romana, ki obravnavata nasilje nad ženskami, terorizem in katalonsko neodvisnost: *Terra Alta* (2019) in *Independencia* (2021).

10 S Kopernikom izgine varnost geocentrizma in enoznačno razumevanje sveta, ogledalo srednjeveškega sveta se z eksperimentalnim pristopom v znanosti zdrobi na tisoč koščkov in podob, ki jih je v moderni dobi potrebno vedno znova sestavljati.

11 Za lažje razumevanje burnega Cervantesovega časa (1547–1616) s konca 16. in začetka 17. stoletja podajam nekaj zanimivih letnic: leta 1600 je Inkvizicija v Rimu na grmadi pogubila Giordana Bruna; leta 1618 je Cerkev uradno obsodila Kopernikovo teorijo; leta 1633 so na inkvizicijskem procesu prisili Galileja k zanikanju svojih nazorov; umrl je leta 1642, ko se je rodil Isaac Newton.

12 »Izraz je vpeljal R. Jakobson za sklop prepoznavnih lastnosti, ki besedilo umeščajo v literarni sistem in ga ločujejo od preostalih« (Zupan Sosič, 2017: 343).

romana zave recepcije (kritike) svojega literarnega dela (prvega dela *Don Kihota*) in jo kot tvorni del vključuje v novo besedilo, v drugi del romana. Kritika lastne ustvarjalnosti je pravzaprav dejanje recepcije, interpretacije, branja.

Še kako dobro se je zavedal vseh protislovij renesanse, ki je naznanjala korenite spremembe v Evropi, in seveda zadnjega poskusa protireformacije, da bi pod okriljem Katoliške cerkve ohranili togost in zanesljivost srednjeveškega hierarhičnega sveta. Tako v ustvarjalnosti kot v življenju se je znašel med dvema bregovoma. Protislovnost je bila še posebej prisotna v baročni španski estetiki, a se je vzpostavila že v drugi polovici 16. stoletja pod močnim vplivom protireformacije in Tridentinskega koncila. Cervantes se je tako skupaj z drugimi evropskimi uporniki, kot so bili Montaigne, Descartes, Galileo, znašel pod reakcionarnim protireformacijskim vplivom; iz njegovega primeža se je skušal izviti z »norostjo« humanista Erazma Rotterdamskega, ki je na začetku 16. stoletja zasejal seme ironije oziroma pluralnosti interpretacij. Nov, drugačen pogled na svet, je v renesansi bralca postopoma postavil v eksistencialistični dvom in negotovost. To pa je tudi ena osnovnih značilnosti Borgesove pripovedi, saj nikoli z gotovostjo ne vemo, kaj beremo: citate, parafraze, kritiko, esej, palimpsest, fikcijo ali vse skupaj hkrati. Vedno znova nas postavlja v protislovja izključujočih se pojmov, trditev, mnenj, interpretacij; Borges zaseda mesto začetnika postmodernizma v svetovni književnosti tudi zaradi svojih paradoksov.

Erazem Rotterdamski je kot katoliški humanist imel odločilen vpliv na španske renesančne izobrazence v času Karla V. Habsburškega, pozneje, v drugi polovici 16. stoletja, v času kralja Filipa II., pa so njegova dela prepovedali. A najvidnejši ustvarjalci so jih vseeno poznali in naskrivaj brali, celo v Latinski Ameriki so v številnih zasebnih knjižnicah najvidnejših vplivnežev našli njegove knjige. Erazem Rotterdamski je tako vplival tudi na Cervantesa. Njegova relativizacija tradicionalnih definicij resnice in vere je bistveno vplivala na Cervantesovo ironično dvojnost. V svoji najbolj uspešni knjigi, *Hvalnica norosti* (1515), Erazem Rotterdamski pojasnjuje prepričanje, da je stvarnost odvisna od pogleda in mnenja posameznika:

Predvsem je dognano, da imajo vse človeške reči kakor Alkibiadov Silen po dvoje obrazov, ki sta si kaj malo podobna. Kar je na prvo oko smrt, to je, če globlje pogledaš, življenje, in narobe: če vidiš na višini življenje, najdeš v notrini smrt; lepo se izkaže za grdo, bogato za ubogo, častno za sramotno, učeno za nevedno, močno za šibko, plemenito za prostaško, veselo za strupeno, skratka: odpri Silena, pa boš nenadoma našel vse obrnjeno (Rotterdamski, 2010: 60).

Vsak človek, vsaka stvar, vsak pojem kaže svojo dvojnost, katero stran bomo videli, je odvisno od našega pogleda in naše interpretacije (znotraj naratologije Gérarda Genetta bi uporabili izraz fokalizacija ali žariščenje). Erazmov paradoks je dvojno kritičen – po eni strani oddaljuje človeka od absolutnih in vsiljenih srednjeveških resnic, po drugi pa

hkrati neusmiljeno ironično seje dvom v sodobno racionalno misel. Če razum hoče težiti k racionalnosti, se mora predstaviti kot ironija, kot norost. Cervantes je to dvojnost ustvaril na vseh ravneh svoje pripovedi, zagotovo pa najbolj vidno izstopata glavna lika – don Kihot in Sančo Pansa, ki sta si povsem nasprotna: don Kihot je lik viteških romanov, Sančo Pansa pa »človek iz mesa in krvi« (kot pravi Miguel de Unamuno v *Tragičnem občutju življenja*) španske ruralne družbe z začetka 17. stoletja, oba pa hkrati živita tudi v Cervantesovi fikciji.

A tu se igra odsevov ne konča: oba vseskozi vstopata tudi v svet drugega – don Kihot v realnost takratne španske družbe, Sančo Pansa v viteško fikcijo; in kadar se znajdeta na drugi strani, imamo opraviti z ironijo, s smehom, s prividom. Cervantes skozi ves roman (na ravni pripovednega diskurza, pripovedovalcev, pripovedi ...) umetelno vzdržuje dvojnost oziroma celo večplastnost (ali neskončnost), poskrbi za stalno prehajanje in spreminjanje, nobena pripovedna kategorija nima več trdne reference, kar pri bralcu povzroča nenehno nelagodje. V posebnem odnosu so med seboj tudi prvi in drugi del *Don Kihota* ter apokrifni roman o don Kihotu skrivnostnega avtorja Alonsa Fernándeza de Avellanede<sup>13</sup>, ki je bil objavljen leta 1614, leto dni pred izidom Cervantesovega drugega dela. Cervantesov don Kihot se v drugem delu iz bralca viteških romanov prelevi v poznavalca prvega dela romana ter ostrega kritika apokrifnega romana.<sup>14</sup>

Z drugim delom je Cervantes dejansko izumil sodobni roman, saj se v fikciji prvič zgodi, da se glavni junak zaveda, da je kot literarni junak znan med bralci in da kot literarni junak nadaljuje s svojimi izmišljenimi dogodivščinami. Tako je don Kihot dvakrat »žrtev« branja – najprej ko je v prvem delu bral viteške romane in je skušal izmišljeni svet prenesti v realnega, potem pa še v drugem delu, ko se zave svoje pripovedne eksistence iz prvega dela in nadaljuje z novimi prigodami. In te nove dogodivščine v drugem delu *Don Kihota* postajajo vse bolj podobne izmišljenemu svetu viteških romanov, saj se drugi pripovedni liki (Samson Carrasco, vojvoda in vojvodinja na dvorcu, Sančo Pansa na »otoku« Barataria) skušajo prilagoditi don Kihotovim fantazijam in poustvariti zgodbe viteških romanov. Kot da so se vsi drugi našli literarne bolezni (*literatosis*), don Kihot pa se počasi vrača v realni svet Alonsa Kihana, vse bolj pogosto protagonizem prepušča drugim, dokler se na koncu zaradi razočaranja in melanholije nad svetom in knjigami ne odloči umreti in jasno izpove, da je bila njegova celotna zgodba literarna izmišljilja: »... v lanskih gnezdh letos ni ptičev. Bil sem nor, sedaj sem pameten; bil sem don Kihot iz Manče, sedaj sem [...] Alonso Kihano Dobri« (1973: 600).<sup>15</sup> V nadaljevanju

13 Čeprav se zdi, da je Cervantes poznal avtorjevo identiteto, je cervantisti do danes niso z gotovostjo potrdili. Obstaja več možnih avtorjev, v številnih raziskavah zadnjega časa se kritiki nagibajo k avtorju Gerónimu ali Jerónimu de Pasamonteju, ki se v dvainvajsetem poglavju prvega dela, ki vsebuje elemente pikaresknega romana z obešenjaškim humorjem, pojavi kot obsojenec z imenom Ginés de Pasamonte. S Cervantesom sta bila skupaj v vojski, Pasamonte je bil tako kot Cervantes junak bitke pri Lepantu. Avtor apokrifnega *Don Kihota* pa je nedvomno pripadal krogu Cervantesovega literarnega nasprotnika, Lopeja de Vege.

14 Več o odnosu med Cervantesom in Avellanedo ter o don Kihotu v obeh romanih v mojem članku: *El Quijote de dos caras: Cervantes versus Avellaneda. Linguística* 48, 191-204.

15 Vsi navedki iz Cervantesovega romana so iz prevoda Nika Koširja iz leta 1973.

pa pripovedovalec tik pred koncem romana takole opiše Kihanove zadnje trenutke: »Naposled je za don Kihota prišla zadnja ura. Prejel je vse zakramente za umirajoče in ponovno večkrat in odločno preklel viteške knjige. Notar je bil tedaj zraven. Izjavil je, da še nikoli ni bral v nobeni viteški knjigi, da bi kak popotni vitez v svoji postelji umiral tako spokojno in krščansko kot don Kihot« (1973: 601). Don Kihot postaja Alonso Kihano. Čeprav je na koncu dosegel svoj začetni namen, saj so ga vsi sprejeli kot junaka viteških romanov, se želi vrniti v svojo prvotno realnost ubožanega podeželskega plemiča.

Cervantes kot arabski pripovedovalec Cide Hamete Benengeli razkrije bistvo svojega romana: »Le za mene se je rodil don Kihot in jaz zanj. On je znal delovati, jaz pisati; samo midva sva eno« (1973: 602). Cervantes je uporabil literaturo, da je pisal o realnosti tistega in današnjega časa. Ni mu bilo potrebno napisati političnega manifesta, kot poudarja Carlos Fuentes (1994: 80), da bi razkril vse slabosti človeštva, raje je v fikciji ironično zoperstavil realnost in domišljijo ter z razgradnjo (dekonstrukcijo) starih ter uvedbo novih pripovednih značilnosti oznanil začetek modernega romana. Od tu naprej poti nazaj ni več, bralec se od Cervantesa dalje nikoli več ne bo mogel udobno zlekniti v svoj naslanjač in brezskrbno prebirati ustaljene pripovedne vzorce, saj jih je don Kihot oziroma Alonso Kihano na koncu življenja celo »odločno preklel« (Cervantes, 1973: 601).

Tako je Cervantesov roman napisan tudi kot metapripoved, ki vseskozi govori o sami sebi (o fikciji) in se ogleduje v neskončnih odsevih oziroma labirintih strukture *mise en abyme* (neskončna podvojitve slike, zgodbe ...) <sup>16</sup>. Mario Vargas Llosa (2004: XXVII) je v predgovoru spominske izdaje *Don Kihota* ob štirostoletnici izida romana zapisal: »*Don Kihot iz Manče* je pravi labirint ogledal, v katerem se vse –junaki, umetniška oblika, zgodbe, slogovni odtenki– podvaja in množi v podobe, ki z neskončno tankočutnostjo in raznolikostjo izražajo človeško življenje«. <sup>17</sup>

Ko pa imamo opraviti s pripovednimi elementi, kot so odsev, *mise en abyme*, labirint, nas branje takšnega besedila nemudoma prestavi v 20. stoletje, k pripovedi Jorgeja Luisa Borgesa, ki je bil neutrudni bralec in razlagalec že napisanih ali izmišljenih literarnih del, tudi Cervantesovih. Kot na spraskano podlago palimpsesta je zapisal svoje interpretacije in ustvaril nove izmišljije. »*Mise en abyme* je paradigmatsko labirinten in v Borgesovem opusu ga kot strukturni princip srečujemo na vsakem koraku in v razno-terih variantah« (Virk, 1994: 41). Vseh teh elementov torej pri Borgesu, podobno kot pri Cervantesu, ne najdemo zgolj na ravni posamezne pripovedne strukture ali na ravni posameznih kratkih pripovedi, temveč istočasno tudi na ravni celotnega literarnega dela, ki odseva vsestransko prepletenost različnih ravni:

16 V španščini se uporabljata termina *caja china* (»kitajska škatla«) ali *muñecas rusas* (»babuške«).

17 »*Don Quijote de la Mancha* es un verdadero laberinto de espejos donde todo, los personajes, la forma artística, la anécdota, los estilos, se desdobra y multiplica en imágenes que expresan en toda su infinita sutileza y diversidad la vida humana«.

Ta spreplet časov, ki se približujejo, cepijo, sekajo ali dolga stoletja ne vedo drug za drugega, zaobsega vse možnosti. V večini teh časov ne obstajamo; v nekaterih obstajate vi in ni mene; v drugih jaz in ni vas; v spet drugih obstajava oba. V temle, ki mi ga je namenilo ljubeznivo naključje, ste prišli v mojo hišo; v drugem ste šli čez vrt in me našli mrtvega; v spet drugem govorim te iste besede, pa sem pomota, slepilo« (Borges, 2001: 63).<sup>18</sup>

Tako Borges v pripovedi *Vrt razcepljenih stez* predstavi svoje razmišljanje o »nevindnem labirintu časa« (2001: 62) in času, ki »se neprenehoma cepi v nepreštevne prihodnosti« (2001: 66).

#### 4 BORGES V CERVANTESOVEM OGLEDALU

Borges je veliko bral in razmišljal o *Don Kihotu*. Velikokrat ga je posredno ali neposredno obravnaval v kratkih pripovedih, predvsem v povezavi s svojim stalnim motivom o vedno vnovičnem branju ene in iste knjige, ki z vsakim branjem vedno znova oživi in se spremeni v novo, neponovljivo besedilo – *regresus ad infinitum*. Vsakdo, ki besedilo prebere, je tudi njegov (so)avtor (Borges je branje enačil z ustvarjanjem), saj je pri vsakem bralcu recepcija drugačna in neponovljiva. Borgesova besedila v bistvu predstavljajo nekakšno metaforo branja literature.

Preden se lotimo podrobneje dveh primerov, kratkih pripovedi *Pierre Menard*, avtor *Kihota* in *Delovanje knjige*, naj naštejemo nekaj takšnega »vidnega dela« (Borges, 2001: 23), kot Borges imenuje knjige v arhivu Pierra Menarda: prvo referenco na Cervantesov roman najdemo že leta 1932 v eseju *Las versiones homéricas (Homerske verzije)* v zbirki *Razprava*; sledi kratka pripoved *Pierre Menard, avtor Kihota* (1939) v zbirki *Namišljenosti* (1944), verjetno med najbolj znanimi Borgesovimi pripovedmi, prav gotovo pa med kritiki najbolj obravnavani, v kateri naj bi francoski avtor Pierre Menard napisal istega *Don Kihota*, ki naj ne bi bil v ničemer drugačen od Cervantesovega besedila; v knjigi *Druge raziskave* (1952) najdemo esej *Kihotove delne čarovnije*; v knjigi poezije in proze *Stvaritelj* (1960) sta dve kratki pripovedi – *Problem* in *Prilika o Cervantesu in Kihotu*; v knjigi poezij *Drugi, isti* (1964) sta objavljeni pesmi *Urbinov vojak* in *Lectores (Bralci)*; prav tako je v pesniški zbirki *Zlato tigrov* (1972) Borges v daljši pesnitvi *Trinajst kovanec* ustvaril pesmi *Miguel de Cervantes* in *Sueña Alonso Quijano (Sanja Alonso Kihano)*; v eni zadnjih knjig, *Šifra* (1981), pa je napisal kratko pripoved *Delovanje knjige*. Tisti skriti, nevidni, »podzemni« (Borges, 2001: 25) Cervantesov vpliv pa je prisoten vseskozi,

<sup>18</sup> Borges so fascinirala tudi fizikalna odkritja, ki so se sočasno dogajala v Evropi, predvsem revolucionarna odkritja Alberta Einsteina, ki je med drugim leta 1935 z enačbami odkril eno od najznačilnejših lastnosti kvantne mehanike, »kvantno prepletenost« (»quantum entanglement«) delcev, kot je ta pojav, ki ga je omenjal kot paradoks, še istega leta poimenoval eden od očetov kvantne mehanike, Erwin Schrödinger.



kot palimpsest v ozadju celotnega Borgesovega opusa. Z gotovostjo lahko trdimo, da brez Miguela de Cervantesa ne bi bilo literarnega Borgesa in znanilca postmodernistične literarne estetike, ki je med drugim napovedala tudi konec avantgard.

#### 4.1 *Pierre Menard, avtor Kihota*

Borges se v tej pripovedi loteva ene svojih najzanimivejših tem, h kateri se je vseskozi vračal – gre za problem originalnosti literarnega besedila, problem avtorstva ter branja oziroma interpretacije istega besedila v prizmi časa. Pripoved je nastala leta 1939, prvič je bila objavljena v argentinski literarni reviji *Sur*, nato pa jo je leta 1944 vključil v svojo najbolj znano pripovedno zbirko *Namišljenosti*.

Pierre Menard, precej nepomemben francoski romanopisec, katerega realne identitete pravzaprav ne poznamo,<sup>19</sup> se odloči stoletja po Cervantesu napisati enak roman, *Don Kihota* v 20. stoletju. Najprej spoznamo seznam njegove vidne zapuščine, to je devetnajst besedil različnih literarnih in neliterarnih besedil, nato pa pripovedovalec preide na nevidno, nedokončano Menardovo delo, ki ga sestavljajo trije odlomki Cervantesovega romana – dva iz prvega dela in tretji bodisi iz prvega bodisi iz drugega dela, tega Borges ne razkrije: »To delo, nemara najpomembnejše našega časa, sestavljajo deveto in osemtrideseto poglavje iz prve knjige *Don Kihota* in odlomek iz dvaindvajsetega poglavja« (Borges, 2001: 25). Vsekakor Menard ni hotel oponašati Cervantesa:

Tisti, ki so namigovali, da se je Menard vse življenje posvečal pisanju sodobnega don Kihota, so blatili njegov svetli spomin.

Ni želel sestaviti drugega Kihota – kar ni težko – temveč *Don Kihota*. Odveč je dodajati, da mu ni nikdar prišla na misel mehanična transkripcija izvirnika; ni se namenil prepisovati. Njegovo čudovito hotenje je bilo, da bi napravil nekaj strani, ki bi se – besedo za besedo in vrstico za vrstico – ujele s tistimi Miguela de Cervantesa (Borges, 2001: 26).

Gre za nemogočo, nesmiselno nalogo, za paradoks, ki ga želi Borges osmisлити, in sicer da Pierre Menard ostane Pierre Menard, da pa vseeno »dospe do Kihota« (Borges, 2001: 27), da v »tujem jeziku ponovi knjigo, ki že obstaja« (Borges, 2001: 30). Ni

<sup>19</sup> Zanimivo je ugibanje kritikov, kdo je bil dejansko Pierre Menard, realna oseba ali povsem izmišljen Borgesov junak? Borges pravi, da gre za simbolista iz Nimesa, ki pa ni znan. Zagotovo lahko primerjamo skrivnostno identiteto Pierra Menarda z nikoli ugotovljeno identiteto avtorja apokrifnega romana Alonsa Fernández de Avellanede. Prav tako jo lahko povezujemo na pripovedni ravni z nedoločnostjo vzdevka bistrournega plemiča na začetku romana: Kihado, Kesado, Kihano. Tudi imena njegovega rojstnega kraja, ki se ga Cervantes že v prvem stavku ne želi spomniti, nikoli ne izvemo; na koncu pa nevednost pripiše arabskemu avtorju: »čigar rojstnega kraja nam Cide Hamete ni maral natančno navesti« (Cervantes, 1973: 601).

Tudi Borgesove kratke pripovedi so pozneje predstvaljale palimpsest literarnim delom drugih avtorjev. Morda je najzanimivejšo literarno interpretacijo *Pierru Menardu* ustvaril argentinski pisatelj Ricardo Piglia v romanu *Respiración artificial* (*Umetno dihanje*, 1980).



naključno izbral deveto poglavje prvega dela *Don Kihota*, v katerem Cervantes bralcu nastavi ogledalo neskončnih odsevov, saj se začenja *mise en abyme* pripovedovalcev, pa seveda tudi igra vseh drugih pripovednih tehnik sodobnega romana. Tako odsevata dva identična odlomka dveh različnih avtorjev v dveh različnih zgodovinskih časih. Borges je zato izbral odlomek, v katerem je govora o zgodovini in času:

Prvo odkritje doživimo, če primerjamo Menardovega in Cervantesovega *Don Kihota*. Slednji je, na primer, napisal (*Don Kihot*, I. knjiga, deveto poglavje):

... *resnice, ki je mati zgodovina, ta tekmovavka časa, shramba dejanj, priča preteklosti, zgled in svet sedanjosti, nauk za prihodnost.*

To naštevaje, napisano v sedemnajstem stoletju s peresom »ničvrednega genija« Cervantesa, je preprosta retorična hvalnica zgodovine. Menard pa, obratno, zapiše:

... *resnice, ki je mati zgodovina, ta tekmovavka časa, shramba dejanj, priča preteklosti, zgled in svet sedanjosti, nauk za prihodnost* (Borges, 2001: 29).<sup>20</sup>

Osemintrideseto poglavje prvega dela vsebuje znani don Kihotov »nenavadni govor o vojaški izvedenosti in o učenosti« (Cervantes, 1973: 399), o prvotnem renesančnem idealu pesnika, ki zna vihteti tudi meč; takšna je bila tudi Cervantesova osebna izkušnja, saj je bil najprej vojaški junak nato pisatelj. V dvaindvajsetem poglavju v prvem delu lahko beremo o pikareskni dogodivščini srčnega don Kihota, ki osvobodi kaznjence, čeprav s tem krši zakon; v drugem delu pa se v dvaindvajsetem poglavju vitez don Kihot znajde v Montesinovi špilji in v sanjah podoživi fantazijo viteških romanov. Cervantesov pogled s tehniko *mise en abyme* zre do neskončnosti, Borges pa jo od njega prevzame, obudi in nadaljuje.

Postopoma Pierru Menardu vendar uspe istovetnost s Cervantesovim besedilom. O tem priča omemba šestindvajsetega poglavja prvega dela, ki govori o trpljenju zaljubljenega viteza v Sierru Moreni, kjer le-ta izvaja pokoro, kot je v navadi v viteških romanih. Tega poglavja se Pierre Menard sicer nikoli ni lotil, kot pravi Borges, vendar je v Cervantesovih citiranih besedah »vile iz rek, pa žalostno in vlažno Odjeko« (Borges, 2001: 27) mogoče prepoznati slog »našega prijatelja, in skorajda njegov glas v tem izjemnem stavku« (*Ibid.*). Na koncu Borges skuša definirati nekakšnega skupnega, končnega *Don Kihota*: »Sodim, da lahko v "končnem" *Don Kihotu* vidimo neke vrste palimpsest, v katerem bi se dali uzreti – nejasni, a ne nerazberljivi – sledovi "poprejšnje" pisave našega prijatelja« (Borges, 2001: 30).

20 Prevajalec Borgesove pripovedi, Aleš Berger, v opombi na str. 27 navaja, da je vse odlomke iz Cervantesovega *Don Kihota* citiral iz prvega slovenskega prevoda (1935–1937) prevajalca Stanka Lebna in ne iz poznejšega prevoda Nike Koširja, ki sem ga jaz uporabila v tem članku.

Tako Menard kot Borges sta v bistvu v tej pripovedi skušala predvsem osvetliti dejanje branja kot »premik od klasične estetske produkcije k moderni estetski recepciji« (Jauss, 1995: 173). Na primeru Cervantesovega romana, ki je že vseboval zametke (post) modernosti, je Borges rehabilitiral branje, recepcijo in medbesedilnost:

Menard je (nemara nehote) z novo tehniko obogatil zakrnelo in nepopolno umetnost branja: s tehniko premišljenega anahronizma in napačnega prisojanja. [...] Ta tehnika siplje prigode v najbolj spokojne knjige. Mar ne obnovimo dovolj njenih pretanjenih duhovnih svaril, če pripišemo *Hojo za Kristusom* Louisu-Ferdinandu Célinu ali Jamesu Joyceu? (Borges, 2001: 31).

Borges je tako na koncu svoje pripovedi anticipiral tudi poznejšo teorijo medbesedilnosti, ki zatrjuje, da »literarnosti dela ne karakterizira singularnost besedila, temveč potencialna prisotnost drugih besedil« (Jauss, 1995: 173). Medbesedilnost je vgrajena v jedro Borgesovega literarnega ustvarjanja, saj Borges gradivo drugih avtorjev spremeni v sredstvo svojega dela.

#### 4.2 *Delovanje knjige – Jorge Luis Borges, avtor Kihota*

Tudi proti koncu svojega literarnega ustvarjanja je Borges razmišljal o *Don Kihotu* in Cervantesu. Če se je v kratki pripovedi na začetku svoje literarne poti poigral z mislijo, kako bi nekdo drug (Pierre Menard) v drugem času lahko ustvaril enako besedilo kot Cervantes, na koncu poskuša podoben eksperiment izvesti še sam – v kratki pripovedi *Delovanje knjige* skuša zgolj v nekaj stavkih poustvariti bistvo Cervantesovega romana:

Med knjigami v knjižnici je bila ena, napisana v arabskem jeziku, ki jo je neki vojak kupil za nekaj drobiža v kraju Alcana de Toledo. Orientalisti jo poznajo le v kastiljskem prevodu. Ta knjiga je bila čarovna in je po preroško beležila dogodke in besede nekega človeka, od njegovega petdesetega leta do dneva njegove smrti leta 1614.

Nihče ne bo našel te knjige, izginule v slovitem požaru, ki sta ga ukazala neki duhovnik in brivec, vojakov osebni prijatelj, kakor piše v šestem poglavju.

Mož je imel knjigo v rokah, a je ni nikoli prebral, vendar je do podrobnosti izpolnil usodo, ki jo je sanjal Arabec, in jo bo še naprej za vselej izpolnjeval, kajti njegove dogodivščine so že del dolgega spomina narodov.

Ali je nemara ta fantazija bolj nenavadna od predestinacije islama, ki predpostavlja enega boga, ali od svobodne volje, ki nam daje strašno moč, da izberemo pekel (Borges, 2002: 225).

V tej pripovedi se Borges zopet vrne k devetemu poglavju prvega dela Cervantesovega romana, ko se nenadoma, kot v filmskem suspenzu, zaključi zgodba o don Kihotovih dogodivščinah, saj tretjeosebni pripovedovalcu preprosto zmanjka besedila. A nadaljevanje z »božjo pomočjo, naključjem in srečno usodo« (Cervantes, 1973: 77) najde na tržnici Alcaná v Toledu, vendar je besedilo v arabščini, saj je novi avtor arabski zgodovinar Cide Hamete Benengeli, kateremu zaradi njegovega arabskega porekla ne zaupa preveč (Cervantes je bil zaprt v arabskih ječah pet let in pol), prav tako pa ne zgodovinarjem:

Če je teje zgodbi glede resnicoljubnosti mogoče kaj očitati, je lahko samo to, da je bil njen pisec Arabec, le-ti pa so že po naravi lažnivci. [...] ker naj bi bili in naj bodo zgodovinarji natančni, resnicoljubni in prav nič v eno stran zaverovani in jih niti dobičkaželjnost niti strah, ne jeza in ne vdanost ne smejo odvrniti s poti resnice... (Cervantes, 1973: 79).

Najdeno arabsko besedilo mora najprej prevesti; to stori tolmač, »pokastiljeni Maver« (Cervantes, 1973: 77), ki je sicer precej nezanesljiv, in nadaljuje pripoved tam, kjer jo je prvotni avtor zaključil. »Če ubiram stopinje za prevodom, se je drugi del začel takole« (Cervantes, 1973: 79).

Tako se od tega poglavja dalje začne Cervantesov neskončni odsev (*mise en abyme*) pripovedovalcev in nikoli z gotovostjo več ne vemo, kdo dejansko pripoveduje in kakšno je prvotno besedilo. Je zgorelo, kot pravi Borges, saj dasta grmado postaviti duhovnik in brivec (»vojakov osebni prijatelj« (*Ibid.*)) v šestem poglavju, ko praznita knjižnico Alonsa Kihana z željo, da pozabi na svoje viteške norosti. Imamo opraviti samo še z interpretacijami, s komentarji pod črto, s spominom, s fantazijo? Ali Cervantesov original sploh obstaja? »Mož je imel knjigo v rokah, a je ni nikoli prebral, vendar je do podrobnosti izpolnil usodo, ki jo je sanjal Arabec, in jo bo še naprej za vselej izpolnjeval« (*Ibid.*).

Borges omenja leto 1614 – takrat je Cervantes že imel dokončan rokopis drugega dela romana. Kot vemo, Alonso Kihano na koncu umre, tako da ga kot literarnega junaka ne bo mogel nihče več oživiti, kot je to storil Alonso Fernández de Avellaneda v apokrifnem romanu, objavljenem leta 1614, ki pa ga je Cervantes pred objavo svojega nadaljevanja (1615) že poznal v rokopisu, saj v celotnem drugem delu *Don Kihota* usmerja kritične puščice proti svojemu posnemovalcu. Nihče razen izmišljeni arabski zgodovinar, ne bo več don Kihota mogel »goljufivo obujati od mrtvih«:

Ko je župnik to videl, je prosil notarja, naj mu pismeno potrdi, da se je Alonso Kihano Dobri, ki so mu na splošno pravili don Kihot iz Manče, preselil iz tukajšnjega življenja in dokončno umrl. Za to potrdilo ga prosi, mu je pojasnil, da bi nobenemu drugemu piscu razen Cidu Hameti Benengeliju ne dal priložnosti, da ga goljufivo obuja od mrtvih in piše neskončne zgodbe o njegovih znamenitih delih (Cervantes, 1973: 601).

Vendar se to seveda ni zgodilo. Čeprav je Cervantes na koncu romana zapisal: »Stran od mene, vi capini! Nihče se me ne dotikaj!« (Cervantes, 1973: 602), imel je v mislih predvsem avtorja apokrifnega *Don Kihota*, so mnogi avtorji po Cervantesovi smrti don Kihota oživili, verjetno Borges na enega literarno najbolj inovativnih načinov.

## 5 SKLEP

Kot zatrjuje Roland Barthes v *Smrti avtorja* (1968) se »moderne pisar rodi hkrati s svojim tekstom« (Barthes, 1995: 21). Cervantes se je tega že na prehodu iz srednjega v novi vek zelo dobro zavedal. V romanu *Don Kihot* je na podlagi poznavanja klasičnih del raziskoval področje prepletenosti realnosti in fikcije ter z metafikcijskim pristopom vpeljal številne pripovedne tehnike, ki smo se jih bralci in avtorji zavedeli šele več stoletij kasneje. Zato njegovo delo danes velja nedvoumno za prvi moderni roman, ki so ga kritični bralci vsebinsko ovrednotili predvsem od konca 19. stoletja dalje, še veliko bolj prepričljivo pa v 20. stoletju. Med ozaveščenimi bralci je zagotovo eden pomembnejših za razvoj svetovnega pripovedništva argentinski pisatelj Jorge Luis Borges, ki je imel kot znanilec postmodernizma izjemno velik vpliv na nadaljnji razvoj svetovne umetniške proze.

Kot je razvidno iz pričujočega članka, je kot bralec literarnih del, tudi Cervantesovega romana, postavil v ospredje dejanje branja in ga izenačil z dejanjem ustvarjanja. Carlos Fuentes mnogo kasneje pojasnjuje: »In ti bralec si avtor *Don Kihota*, kajti vsak bralec, ki končno dejanje pisanja prevaja v neskončno dejanje branja, ustvarja svojo knjigo« (Fuentes, 2011: 160).<sup>21</sup>

Podrobnejša analiza dveh kratkih pripovedi – *Pierre Menard, avtor Kihota* (1939) in *Delovanje knjige* (1981) – je pokazala neverjetno ustvarjalno prepletenost med Cervantesom in Borgesom, ki je znal literarno materijo največjega pripovedovalca vseh časov mojstrsko vgraditi v vsebino svojega ustvarjanja in pot renesančno-baročnega avtorja nadaljevati z metafikcijskimi literarnimi postopki. Zato izbrani Borgesov epigraf na začetku članka, da je potrebno predvsem vedno znova brati, potrjuje njegovo predanost dejanju branja, ki je neskončno in vedno ponavljajoče se dejanje – *regressus ad infinitum*. Bralci pa moramo biti v procesu branja aktivno udeleženi kot soustvarjalci in odprti za vse možnosti. Torej zagotovo drži izjava Itala Calvina, ki povzema bistvo recepcijske teorije: »Od bralcev pričakujem, da bodo prebrali v mojih knjigah stvari, za katere nisem vedel, vendar pa lahko to pričakujem samo od tistih, ki se nadejajo, da bodo prebrali nekaj, česar tudi sami niso vedeli« (Jauss, 1995: 175).

21 »Y tú, el lector, eres el autor de *Don Quijote* porque cada lector crea su libro, traduciendo el acto finito de escribir en el acto infinito de leer«.

## BIBLIOGRAFIJA

- BARTH, John (1988) *Literarura izčrpanosti*. Debeljak, Aleš (ur.), *Ameriška metafikcija*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 6-43.
- BARTHES, Roland (1995) *Smrt avtorja*. Pogačnik, Aleš (ur.), *Sodobna literarna teorija*. Ljubljana: Krtina, 19-25.
- BORGES, Jorge Luis (2001) *Namišljenosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba, prev. Aleš Berger.
- BORGES, Jorge Luis (2002) *Proza*. Ljubljana: Cankarjeva založba, prev. Aleš Berger, Marjeta Drobnič, Maja Šabec.
- BORGES, Jorge Luis (2002) *Poezija*. Ljubljana: Cankarjeva založba, prev. Aleš Berger.
- CERVANTES, Miguel de (1973) *Veleumni plemič don Kihot iz Manče*. Ljubljana: Cankarjeva založba, prev. Niko Košir.
- FUENTES, Carlos (1994) *Cervantes o la crítica de la lectura*. Alcalá de Henares: Centro de estudios cervantinos.
- FUENTES, Carlos (2011) *La gran novela latinoamericana*. Madrid: Alfaguara.
- JAUSS, Hans Robert (1995) *Recepcijska teorija – retrospektiva njene ne(pre)poznane predzgodovine*. Pogačnik, Aleš (ur.), *Sodobna literarna teorija*. Ljubljana: Krtina, 157-175.
- KALENIĆ RAMŠAK, Branka (2011) *Recepcija književnosti v španskem jeziku: še vedno španska vas?*. Kranjc, Simona (ur.), *Meddisciplinarnost v slovenistiki, Obdobja* (Simpozij, 30). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 233-239. 30. julij 2021. [https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/30-Kalenic\\_Ramsak.pdf](https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/30-Kalenic_Ramsak.pdf)
- KALENIĆ RAMŠAK, Branka (2008) *El Quijote de dos caras: Cervantes versus Avellaneda*. *Linguistica* 48, 191-204.
- POZNAKOVIC JEZERŠEK, Mojca et al. (2008) *Učni načrt, Slovenščina, Gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. 15. julij 2021. [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/un\\_slovenscina\\_gimn.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf)
- ROTTERDAMSKI, Erazem (2010) *Hvalnica norosti*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- UNAMUNO, Miguel (1966) *Del sentimiento trágico de la vida*. Madrid: Editorial Plenitud.
- VARGAS LLOSA, Mario (2004) *Una novela para el siglo XXI*. Miguel de Cervantes Saavedra: *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Alfaguara, XIII–XXVIII.
- VIRK, Tomo (1992) *Borges in slovenska proza. Primerjalna književnost XV* (2), 1-20.
- VIRK, Tomo (1994) *Bela dama v labirintu*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- ZUPAN SOSIČ, Alojzija (2017) *Teorija pripovedi*. Maribor: Litera.

## POVZETEK

**BORGES V CERVANTESOVEM OGLEDALU**

Borges je pri pisanju svojih *izmišljij*, ki pomenijo začetek postmodernistične pripovedi v svetovni književnosti, eden najbolj originalnih bralcev in interpretov Cervantesovega *Don Kihota*, ki predstavlja začetek sodobnega romana v književnosti zahodnoevropskega duhovnega kroga. Članek obravnava nekatere literarne povezave med Cervantesom in Borgesom, ki sta vsak v svojem času in na svoji strani Atlantika pomenila začetek velikih sprememb v razumevanju svetovne književnosti. Tako Cervantesov kot Borgesov referencialni svet ni neposredna realnost temveč bodisi ironična primerjava resničnega z literarnim svetom bodisi fikcija, ki je nastala na podlagi ustvarjalnega branja že prej napisanih literarnih del. Pri obeh avtorjih ni jasne razmejitev med realnostjo in fikcijo, saj sta v njuni besedilih prepleteni. Cervantes prebira antične, renesančne in baročne avtorje, pripovedni junak don Kihot oziroma njegov drugi jaz, Alonso Kihano, se izgublja v izmišljenih svetovih viteških romanov, ki jih ima skrbno spravljene v svoji knjižnici. Borges si svojega življenja brez književnosti in knjižnice ne zna predstavljati. Na primeru analize dveh Borgesovih kratkih pripovedi – *Pierre Menard, avtor Kihota* (1939) in *Delovanje knjige* (1981) – se pokaže njuna neverjetna ustvarjalna prepletenost. Borges je znal literarno materijo renesančno-baročnega avtorja mojstrsko vgraditi v vsebino svojega lastnega ustvarjanja in nadaljevati literarno raziskovanje z metafizijskimi literarnimi postopki. Zato izbrani Borgesov epigraf na začetku članka iz kratke pripovedi *Utopija moža, ki je utrujen*, da je potrebno predvsem vedno znova brati, potrjuje njegovo predanost dejanju branja, ki je neskončno in vedno ponavljajoče se dejanje – *regressus ad infinitum*. Bralci pa moramo biti v procesu branja aktivno udeleženi kot soustvarjalci in odprti za vse možnosti recepcije.

**Ključne besede:** literarna prepletenost, Miguel de Cervantes, Jorge Luis Borges, bralec, *Pierre Menard, avtor Kihota, Delovanje knjige*

## ABSTRACT

**BORGES IN CERVANTES' MIRROR**

Borges is one of the most original readers and interpreters of Cervantes' novel *Don Quixote*, which marks the beginning of the modern novel in the literature of the Western European spiritual circle and of the postmodern narrative. The article discusses some of the literary connections between Cervantes and Borges, each of which marked the beginning of great changes in the understanding of world literature in their own time and on their own side of the Atlantic. Their referential world is not a direct reality, but either an ironic comparison of the real with the literary world or a fiction created on the basis of a creative reading of literary works. There is no clear demarcation

between reality and fiction, which are strongly entangled. Cervantes reads ancient, Renaissance and baroque authors, Don Quixote (or Alonso Kihano) gets lost in the fictional worlds of chivalric novels, which he has carefully stored in his library. Borges cannot imagine his life without literature and the library. The analysis of two Borges' short stories – *Pierre Menard, author of the Quixote* (1939) and *The Book Act* (1981) – shows their incredible creative entanglement. Borges was able to masterfully incorporate Cervantes' literary material into the content of his own work, and to continue literary research with metafictional procedures. Therefore, the selected Borges' epigraph confirms his commitment to the act of reading, which is an infinite and recurring act. Readers, however, must be actively involved in the reading process as literary co-creators, open to all possibilities of reception.

**Keywords:** literary entanglement, Miguel de Cervantes, Jorge Luis Borges, reader, *Pierre Menard, author of the Quixote*, *The Book Act*





**Gemma Santiago Alonso**  
 Facultad de Filosofía y Letras  
 Universidad de Ljubljana  
 Eslovenia  
 gemma.santiago@ff.uni-lj.si

UDK 821.134.2.09"19":305-055.2  
 DOI: 10.4312/vestnik.13.333-348



## **EL VIAJE EN BUSCA DE SU IDENTIDAD FEMENINA EN *HISTORIA DE JAVA* DE ELISABETH MULDER Y «SI ESTO ES LA VIDA, YO SOY CAPERUCITA ROJA» DE LUISA VALENZUELA**

### **1 INTRODUCCIÓN**

El viaje, en esencia, siempre ha respondido a la necesidad humana de salir a la búsqueda de esa nueva experiencia que cambie la percepción del mundo: se trata, ante todo, de una invitación a sumergirse por caminos imbricados que ayuden a entender el pasado y a transgredirlo, de traspasar el abismo y habitar el otro lado. En esa exploración de lo nuevo se circunscribe la meta fundamental del viaje en sí, esto es, la búsqueda de la identidad y de la mirada y el encuentro con la otredad.

Esta búsqueda inherente en el ser humano ha tenido su reflejo dentro de la literatura universal en el tópico literario del *homo viator*, cuyos orígenes se pueden rastrear tanto en las odiseas de los héroes grecolatinos en su deseo de conquista de la inmortalidad como, dentro ya de la literatura española, en peregrinos caballeros andantes o desterrados (como el *Amadís de Gaula*, el Cid Campeador en el *Cantar de mio Cid* o Quijote en *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*) que mostraron tanto el camino tortuoso recorrido y el descubrimiento de lugares recónditos como el deseo del regreso al paraíso perdido. No obstante, tanto los viajeros de antaño como todos los que han ido protagonizando viajes literarios hasta la época actual tienen en común la forma en la que se afronta el viaje: como una búsqueda ambiciosa de la propia identidad cifrado en una suerte de viajero «de naturaleza líquida y fluctuante» (Posada 2019: 428). El periplo emprendido por todos los protagonistas literarios transita caminos que nada tienen que ver con el viaje lineal, pues se trata, como afirma Posada (*ibid.*), de caminos dispersos que responden a «un movimiento circular, líquido y fluctuante, descentrado y sin itinerarios». Este motivo literario tan recurrido a lo largo de la historia de la literatura es lo que Bajtin (1989: 250) pasó a denominar el cronotopo del camino, es decir, una unidad estructural espacio-temporal narrativa.

En el canon de la literatura de viajes, el hombre viajero «se convierte en héroe, que trasciende espacios, que supera límites físicos, impuestos por la propia naturaleza, y

límites culturales, establecidos por la sociedad de la cual forma parte» (Marcillas 2012: 221). De esta manera, se consolidó una relación desigual en la que el héroe masculino por excelencia, Ulises, asumió el rol de viajero explorador mientras que la heroína femenina, Penélope, quedó enclaustrada en el espacio privado/doméstico, condenada a la espera. Condicionadas por este patrón heredado, hasta el siglo XX, las contribuciones literarias de las escritoras a la literatura de viajes<sup>1</sup> fueron escasas en comparación con la de los escritores. Asimismo, el viaje que tiene que emprender la heroína es un recorrido y un camino perteneciente en origen a un mundo masculino, por lo que en su periplo, escritoras y heroínas no han salido a ese viaje iniciático de descubrimiento (relacionado con el viaje del héroe), sino que han conformado un peregrinaje íntimo e interior de redescubrimiento de su identidad individual y social tanto en el espacio privado como, sobre todo, en el espacio público: la heroína cruza y recorre el abismo para reencontrar su esencia que o bien había olvidado o bien había tenido que esconder por su condición de mujer. En su gran epopeya, la mujer ha de tomar conciencia del viaje para poder decidir su destino y habitar en libertad el nuevo espacio rehabilitado. El viaje de la mujer transmuta a una peregrinación interior y solitaria que «representa una oportunidad para redefinir o reinventar la propia personalidad» a través de «un ejercicio de introspección [...] que permite construir un nuevo ser personal y social, una identidad basada en la dialéctica sujeto/otro» (Casasole 2013: 251).

Por lo tanto, en este desconocido viaje de la heroína, se accede a una perspectiva femenina en la que, a través de la aventura, el recorrido muestra un perfil que va más allá de ser el dulce ángel del hogar, trascendiendo a un nuevo espacio que transita como sujeto autónomo y en movimiento en el que consigue desprenderse de la piel de Penélope (y con ello, de los modelos de comportamiento femeninos de sumisión y dependencia) y desmontar las diferentes convenciones y constreñimientos a los que se supeditó, con una actitud de resistencia y transgresión ante los códigos patriarcales. Se trata, como sostiene Casasole (2013: 251), de «un proceso de emancipación capaz de dar vida a un sujeto nuevo, que adquiere una nueva identidad social e individual». En todo este proceso, la mujer escritora tendrá la ingente tarea de resignificar el cronotopo del camino hasta hacerlo suyo:

Hace tanto, ya, que venimos lentamente escribiendo, cada vez con más furia, con más autorreconocimiento. Mujeres en la dura tarea de construir con un material signado por el otro. Construir no partiendo de la nada, que sería más fácil, sino transgrediendo las barreras, rompiendo los cánones en busca de esa voz propia [...].

(Valenzuela 2002: 41-42)

1 Véase Marcillas Piquer (2012) para una revisión pormenorizada de las aportaciones de escritoras al cronotopo del camino.

Por todo lo anterior, el objetivo del presente trabajo se centra en la resemantización del cronotopo del camino en el caso del viaje de la heroína como búsqueda de la identidad femenina, tomando como ejemplos, a modo de ilustración, la *Historia de Java* de Elisabeth Mulder y el cuento de Luisa Valenzuela «Si esto es la vida, yo soy Caperucita Roja». Para ello, nos serviremos tanto de las reflexiones de las propias autoras (Mulder 1979 y Valenzuela 2002) como de las investigaciones de Cassole (2013), Mañas Martínez (1988, 2006), Díaz (1996), Marković (2013), Martínez (2001), Medeiros-Lichem (2007), Muñoz (1996), Noguero (2001), Prada (2018), Zapico (2015) y Zipes (2006) entre otros.

## 2 ELISABETH MULDER Y LA *HISTORIA DE JAVA* (1935)

Mujer indómita desde la juventud, a los 26 años, tras quedarse viuda, experimentará una profunda transformación personal que se verá reflejada en su producción narrativa; su extensa carrera como narradora empezará justo en esta etapa con dos obras esenciales: *Una sombra entre las dos* (1934) y *La historia de Java* (1935). Los temas principales que reivindicará en estas dos obras se centran en la búsqueda de la propia identidad (una identidad siempre amenazada), la conquista de la independencia y el tema de la soledad en relación con el arduo deseo de libertad incondicional y de respeto al espacio personal.

Para nuestro trabajo, nos hemos centrado en *Historia de Java* como ejemplo significativo para la resignificación del cronotopo del camino. Mulder elegirá como protagonista una gata como una forma alegórica de acercarse al tema de la búsqueda de la identidad amenazada de la mujer. A diferencia de *Una sombra entre las dos*, obra narrativa de tesis feminista en la que la protagonista a lo largo de la novela se empeña en reconquistar y recuperar su auténtica identidad y con la que Mulder irrumpió en la sociedad conservadora española de 1934 con el modelo de una nueva mujer, una nueva Eva, con *Historia de Java* va un paso más allá y bajo la piel felina de la protagonista se esconde una reflexión más abstracta que en la obra anterior sobre el anhelo de libertad y la reafirmación de la propia identidad, pues como Mulder confesara en una entrevista (1979): «El sentido de la independencia y las formas de libertad están en cada uno de mis libros».

Prada (2018: XXXIII) plantea la obra como «una intransigente parábola sobre la libertad que no admite concesiones». A lo largo del viaje y del camino que emprende la protagonista, Mulder ha ido enmarcando los pasos de Java en una atmósfera muchas veces asfixiante que conmina de manera reiterada la identidad de la gata, así como su excelso sentido de libertad. Ya desde la cita de Paul Géraudy con la que se inicia la historia («Un espíritu verdaderamente superior no está nunca enteramente dominado por el amor<sup>2</sup>»), la autora establece el desenlace de la novela: estamos ante el viaje vital y

2 «Un esprit vraiment supérieur n'est jamais tout à fait dominé par l'amour».

absoluto de la protagonista (con un espíritu indoblegable y superior), que tendrá como brújula durante su periplo los valores de independencia y libertad en estado puro y que desarrollará una concepción moderna del amor, supeditado éste al anhelo de libertad por encima de todo. Mañas Martínez (1988: 274) ve en el personaje de Java a una gata que a lo largo de la historia «adquiere un valor simbólico y mítico» y que es capaz de liberarse de las trabas sociales. Para Mulder: «Java es el mito del intento del deseo y de su realización a costa de la libertad del espíritu humano [...]. Es una obra inactual, intemporal [...] [cuyo] personaje es extremadamente difícil porque es una especie de encrucijada entre lo puramente real, lo puramente poético y lo simplemente de análisis imaginativo» (Mulder, 1979).

Desde el principio de la historia, Java aparece como un ser ingobernable, una gata salvaje «nacida en un bosque» (11<sup>3</sup>), de «carácter hermético y desdeñoso» (8), cuyo nombre la mecía «en nostalgias y deseos misteriosos», a quien le «dolía el corazón de avidez de vientos, de ansia de soledades» y que se vio obligada a ocultar «su fiebre de libertad» bajo un «andar fluídico» (10). Desafiada por las constricciones sociales a las que se ve expuesta desde su nacimiento, «la gata enamorada de las estrellas, de las soledades y de los vientos» ha de huir a los bosques cuando los miembros de la sociedad que la rodean intentan domesticarla al límite de «imponerle el amor» (11). Y es justo esta intimidación a su identidad lo que le otorga a la protagonista «una fuerza nueva» que se desata en «una sensación de embriaguez» cuando se descuelga de una rama que le conducirá al camino, al viaje liberador presentado por la autora como su destino, como «el Signo» (12). Una vez superada la encrucijada y haber salido al encuentro con la naturaleza, la gata «quedó convertida en una especie de leyenda» (13), adquiriendo de esta manera lo que Mañas Martínez (1988: 272) denomina «una aureola mítica de gata salvaje». A pesar de que Java experimenta la opción de conocer/convivir en la sociedad, se ve empujada a escapar de ella pues siente menoscabada su propia identidad, y se lanza a los caminos de regreso a la naturaleza para reencontrarse con su esencia salvaje. El contacto con la naturaleza le devolverá la «paz de cuerpo y de espíritu, bebiendo la dulzura de las grandes soledades» (13) y la reconquista de su identidad a través de un viaje interior en el que tomará conciencia de su singularidad gracias a esa fusión con la naturaleza y a su anhelada soledad. A lo largo de este viaje líquido de caminos diseminados y sin itinerarios preconcebidos, Java va y viene de la naturaleza a la sociedad donde gatos domesticados y sumisos buscaban «a la sirena [...] que en el aire que venía del bosque les había hecho confidencias voluptuosas» (14). La heroína felina se dejaba caer en todos estos juegos amorosos de pasiones que dominaba por completo y que, a pesar de que también se pudiera ver obligada a lidiar con el fruto de estas relaciones fugaces, al final siempre acababa abandonando a sus hijos (como ya ocurriera con sus padres) una vez les había enseñado a valerse por

3 La primera edición de *Historia de Java* es de 1935. La versión que manejamos para este análisis es la del año 2018 e indicamos en las citas sacadas del libro solo la página de dicha edición.

sí mismos. Así, «Java volvía pronto a ella misma, con el fervor de las estrellas, las soledades y los vientos alisándole el dorso ondulante que el amor había erizado» (14). Sin embargo, como destaca Mañanas Martínez (1988: 230), las situaciones más eróticas en la *Historia de Java* se consiguen desde la autoafirmación de la identidad y libertad y no en los encuentros amorosos (que Java vive como auténticas batallas campales). Estos supuestos encuentros sexuales adquieren erotismo justo cuando Java vuelve a reencontrarse con su soledad: «Java partía despacio y, oliendo el aire que tenía acres efluvios a sangre, o se echaba sobre el lomo replegaba las patas y se tendía con el vientre a la luna» (14).

En su peregrinaje, Java muestra como con cada uno de sus reencuentros con la naturaleza adquiere una fuerza nueva, y en esa fusión completa con el paisaje que ella experimenta en su odisea, encuentra no solo un refugio sino un espacio íntimo en el que se expande, reafirmando su voz propia en una especie de exaltación y transfiguración. La experimentación y el descubrimiento de la naturaleza en sus reiterados reencuentros la llevan a un extrañamiento, asombro y obnubilación ante el reencuentro con su propio paraíso, en el que aprende a desplegar su recobrada esencia como cuando empieza a sentir el deseo de escapar durante la noche cuando todavía vivía como una gata doméstica («Esperando miraba de noche las estrellas y espiaba las sombras con sus ojos nictálopes que herían la oscuridad como las llamas de las luciérnagas. Le dolía el corazón de avidez de vientos, de ansia de soledades» [10].) o la primera vez que Java contempla el mar desde lo alto de un acantilado:

Subía de abajo una voz ronca y estallante que no tenía la dislocada ondulación del viento sino una cadencia monótona y mesurada. Pero era una voz llena de sugerencias y de apasionantes temblores.

[...]

Le parecía que el monstruo de la voz grave iba a atacarla de un momento a otro, y avanzaba con precaución, dispuesta a saltar al primer contacto y a defenderse. Pero según se acercaba a la voz honda, ésta se hacía más insinuante, más acariciadora su ronca monotonía, y de pronto, al tocar la playa, Java cesó de tener miedo y sintió que el aire salitroso, que la suavidad de la arena, que la voz del invisible monstruo la llenaba de una exultante alegría, de un gozo que corría por ella en oleadas calientes y embriagantes (23).

Al tratarse de una novela de aprendizaje, a pesar de las trampas en las que cae repetidas veces en su vagar errante de la naturaleza a la sociedad y de la sociedad a la naturaleza, terminará entendiendo que la amistad con los humanos le atrae pero le daña, ya que ésta desafía su esencia al dejar de ser ella misma. La naturaleza, por consiguiente, constituye su único refugio: «Y la desilusión, la confianza y la fe perdidas se le fueron enroscando al corazón como serpientes, y medio ahogada, medio ciega, abandonó el bosque, regresó a las cimas, y bebió con humildad la medicina de las grandes soledades» (18).

Con el transcurrir de los años, su odisea se sumerge en la prueba más dura: el encuentro del amor verdadero con su «corazón errabundo, lleno de violencia y poesía», anhelante de una soledad iluminadora y libertad incondicional (20). A tenor de la cita con la que se abre la novela, Java no puede sintonizarse con el amor por ese componente de domesticación que conlleva, y por la relación que la heroína establece entre el amor y lo socialmente aceptado, relación esta distante de su aspiración de libertad absoluta. Java conoce el amor a través del hombre rubio, «un hombre remoto» a quien ella amaba «por quimérico y [que] él la amaba por ser una criatura de las grandes soledades y más fuertes que él» (22); no obstante, Java terminará renunciando a él debido a que en su viaje ha aprendido que el amor es imposible si no se quiere prescindir de su identidad. A pesar de haber conocido el amor verdadero, su naturaleza salvaje la convierte en esa figura mítica que encumbra la libertad del espíritu humano en su totalidad. En su andadura, aprende a convivir con esta renuncia, por mucho que para Java «la nostalgia no tenía nombre ni contorno moral; era simplemente un dolor sordo, punzante y oscuro, [...] [que] le producía angustia [...] o estar prisionera»; además, el «dolor no se veía lenificado por el tiempo, sino que, por el contrario, crecía y se hinchaba como un río nacido muy alto; y el olvido no llegaba nunca a azolvar su corriente» (31). Este discernimiento entre amor e identidad le lleva de nuevo a Java a refugiarse en la naturaleza, «embriagándose en las cimas, bebiendo el licor de las grandes soledades», mientras que el hombre rubio, al comprender que Java había renunciado al amor, acabó aceptándolo y «amándola cada vez más por la continuidad de su fuerza» (34).

En el otoño de su vida, Java se nos muestra fiel al «signo de las cimas, de las estrellas y de los vientos» pues es, ante todo, «una criatura de las grandes soledades» (35), un espíritu superior que ha reconquistado en su odisea su identidad amenazada y ha experimentado una transfiguración que la convierte en una fuerza salvaje de la naturaleza, en una «fuerza mítica del destino» (Mañas Martínez 2006: 272). Esta reafirmación de la identidad personal y conquista de la libertad de la que se apodera Java le conduce a una soledad que fusiona su esencia con su anhelo vital por encima de los intentos de desintegración y amenaza que sufre durante su viaje en sus sucesivos contactos con la sociedad (y, por ende, con la amistad y el amor). Y es, en el fondo, este sentido de amenaza de identidad el motor y eje estructurador del viaje iniciático e íntimo, facilitador de la propia reflexión existencial de Java y de donde surgirá la búsqueda y reconquista de una identidad propia, única y mítica en un espacio de libertad reconquistado y habitado hasta sus últimas consecuencias.

### 3 LUISA VALENZUELA Y «SI ESTO ES LA VIDA, YO SOY CAPERUCITA ROJA»

Para nuestro estudio hemos escogido el cuento «Si esto es la vida, yo soy Capercucita Roja», que forma parte de la colección de cuentos de hadas *Cuentos de*

*Hades*<sup>4</sup>, donde ya desde el título se distingue el juego de palabras con el parónimo hadas/Hades en clara referencia a tradición (hadas)/ transgresión (Hades). En esta obra, la autora se distancia de los cuentos de los principales compiladores que distorsionaron la historia primigenia (como Perrault o Jacob y Wilhelm Grimm<sup>5</sup>), buceando hasta el Hades para rescatar y devolver los cuentos a la versión de tradición oral a la que pertenecieron en su origen. En el caso de Caperucita Roja, según Noguerol (2001: 116), podemos rastrear las huellas del primer testimonio escrito de la historia en un texto latino de Egberto de Lieja (1023). Por las diferentes versiones que se han encontrado en el sur de Francia, se puede deducir que la historia gozó de una larga trayectoria en la tradición oral, donde la heroína aparece representada como una niña despierta y astuta, capaz de engañar al lobo. Con su audacia, aprovecha la ocasión para escapar del lobo gracias a la ayuda de unas lavanderas que protegerán a la niña del lobo, provocándole un trágico final. En consecuencia, la historia primigenia se entroncaba con las historias de aprendizaje en el que la astucia de la niña y la ayuda de las mujeres propiciarán un final feliz a la historia. Sin embargo, como describe Noguerol, en versiones posteriores como la del primer compilador, Perrault (XVII), se popularizó la imagen de Caperucita como una niña desobediente que obtendrá un castigo mortal por haberse desligado del camino sugerido por su madre. En cuanto a la versión de los hermanos Grimm (respetuosos con los principios burgueses del siglo XIX), Noguerol sostiene que, a pesar de seguir manteniendo consecuencias negativas por su desobediencia, esta vez aparece un cazador como salvador (sustituyendo a las primitivas lavanderas), generador de un final feliz más apto para la mentalidad infantil que el texto de Perrault.

*Cuentos de Hades*, pues, aboga por una escritura femenina que, como asevera Regazzoni (2012: 278), va ligada «a una actitud de resistencia y transgresión ante los códigos patriarcales del género y la sexualidad» en la que la autora deconstruye los «modelos de comportamiento femenino de sumisión y dependencia petrificados en los cuentos de hadas tradicionales». Valenzuela confiesa en una entrevista que ese conjunto de cuentos:

[...] es una relectura [...] donde la mujer recupera su posición quizá amenazadora, a lo menos amenazadora para el *status quo*. Por eso mismo usé la palabra Hades, y no hadas. Ya sabés, Hades era el dios griego del infierno, y por

4 El año de publicación de la primera edición de los *Cuentos de Hades* es 1993, y forma parte de un volumen de cuentos que lleva el título de *Simetrías*. La versión que manejamos es la del año 1997 e indicamos en las citas sacadas del cuento solo la página de nuestra edición.

5 Valenzuela aglutina a todos estos compiladores que se distanciaron de la historia originaria bajo el nombre de «el gran secuestrador, dios de los infiernos» (2002: 190), contra quien se rebela en los *Cuentos del Hades*. En sus cuentos, plantea un continuo cuestionamiento de lo impuesto por la tradición sociocultural en aras de desacralizar las versiones moralizantes de dichos compiladores en un claro intento de recontextualización de Caperucita Roja. Valenzuela reivindica la versión original oral de aquellas matriarcas que contaron esta historia manteniendo la autonomía e inclinaciones naturales desinhibidas en la mujer y despojándola de la moral androcéntrica de sumisión femenina que fue incorporada más tarde.



extensión el propio infierno, el Hades, de donde rescaté o a donde devolví, mejor dicho, esos cuentos con moralejas humillantes (Díaz 1996: 50).

Valenzuela es parte integrante de las numerosas reescrituras posmodernas de cuentos de hadas, donde añade una perspectiva de género que rescata a las protagonistas del espacio marginal donde se las redujo.<sup>6</sup> La escritora se retrotrae a los orígenes de la tradición oral para dar cuenta del porqué de la reescritura de Caperucita:

[...] las historias las contaron primero, oralmente, las ancianas frente al fogón en las noches para distraer del miedo y para aleccionar. Y las viejas, experimentadas ellas, por lógica no podían decirles a las niñas pobres y obligadas a valerse por sí mismas que fueran pacientes y esperaran al príncipe, por más degradado que fuera el príncipe. Entonces creí entender. El viaje de Caperucita es un tránsito, una verdadera travesía que va de la condición de púber a la de abuela. El bosque es en realidad el tiempo a lo largo del cual se van cosechando experiencias (para meterlas en la canastita). Tres instancias de una misma persona, en simultaneidad: Caperucita, su madre y la abuela. ¿Y el lobo? [...] es la representación del inconsciente, la parte oscura de cada ser humano, lo inconfesable y ominoso con lo que debemos enfrentarnos a diario. ¿Cómo puede pretenderse entonces que la mujer adulta sea una persona completa, íntegra, si se la escinde desde chica de su oscuro deseo? ¿Si no puede abrirse camino por su cuenta, si se le inculca de chica que cualquier apartamiento del dogma conduce a la muerte no sólo de sí, conduce al indirecto asesinato de la pobre, indefensa abuelita? (Valenzuela 2002: 188-189).

La odisea de Caperucita Roja narra, en realidad, un viaje al bosque de la vida. La heroína viene caracterizada por una prenda que en teoría ha sido tejida por la abuela como parte de un «legado cultural femenino que la predefine como persona» (Marković 2013: 181) y que se relaciona con el color de la sangre en clara referencia a su incipiente pulsión sexual y al proceso de transformación al que se enfrenta la niña («Hace poco que usa su capita [...], se la ve bien de colorado [...] y de todos modos le guste o no le guste se la pone, sabe dónde empieza la realidad y terminan los caprichos. Lo sabe aunque no quiera: aunque diga que le duele la barriga» [85]). Sin embargo, por boca de la madre sabemos más adelante que lo de «la capita colorada que te tejió la abuelita [...] no era demasiado exacto. Pero estaba implícito. Esa abuela no teje todavía. Aunque capita colorada hay» (85), es decir, la escritora dota a la niña de un objeto simbólico con el que, a pesar de

6 Otras reescrituras posmodernas de Caperucita Roja las encontramos, entre otras, en Angela Carter (*The bloody Chamber*, 1979), Rosario Ferré (*Arroz con leche*, 1977), Carmen Martín Gaité (*Caperucita en Manhattan*, 1989), Ana María Shua (*Casa de geishas*, 1992), Angélica Gorodischer (*Juego de mango*, 1988) o María Negronia (*Cuento de hadas*, 1994).



formar parte de un legado cultural, la protagonista todavía tiene la opción de construir su propio destino. Zapico (2015: 159) ve en este gesto de Valenzuela una forma de hacer consciente a la niña «tanto de la tradición recibida como de sus represiones, dotándola de la capacidad de desacralizar los símbolos que obstaculizan su crecimiento personal como mujer». Otros objetos simbólicos con los que Valenzuela equipa a Caperucita son la cestita, que irá rellenando con las diferentes experiencias y recuerdos del camino durante su proceso de maduración, o el espejo, en clara alusión a otros cuentos, y gracias al cual será capaz de culminar el proceso de (des)identificación con la imagen de la madre, aceptando la prohibición de su madre y, como sugiere Marković (2013: 187), asumiendo la completa responsabilidad de su propia conducta.

Al inicio del camino está todavía condicionada por el discurso del miedo que le resuena en su vagar errante por el bosque («A mamá la escucho pero no la oigo. Quiero decir, a mamá la oigo pero no la escucho. De lejos como sordina» [86]). Al poco, se ve ante una primera encrucijada (donde hay que evitar «las sendas muy abruptas o giros en el camino del bosque» o precipitarse a los abismos que le «as/gustan» [86]) que resolverá anulando la voz de la madre en favor de sentir el deseo de su propio cuerpo, anhelante de experimentar placer. En este momento, la heroína ha transgredido los límites físicos del mundo civilizado (alejándose de la casita de la madre) y se sumerge en un espacio oscuro, desconocido, amenazante, lleno de lobos (que le hacen «señas a veces obscenas» [87]), árboles exuberantes y frutillas con claras connotaciones sexuales que puede que tengan «un gusto un poco amargo detrás de la dulzura» [87]. Al desobedecer las reglas impuestas por la madre y adentrarse en la oscuridad del bosque, la ahora adolescente se sumerge en una sexualidad incipiente que le «as/gustará» y que tendrá que conquistar fuera de los prejuicios y constricciones del patriarcado.

Caperucita ha de pasar por diferentes pruebas que le van dotando de experiencias que le llevan a su autorrealización, a su plena autonomía, a la conquista de su destino. En el camino, la protagonista se encuentra con muy diferentes tipos de lobos junto a los que va descubriendo su sexualidad y «a la otredad de su cuerpo y su placer» (Martínez 2001: 187) como otra forma de pulsión vital que le ayuda a seguir recorriendo el camino desde distintos espacios («Hay frutas tentadoras por estas latitudes. Muchas al alcance de la mano. Hay hombres como frutas: los hay dulces, sabrosos, jugosos, urticantes. Es cuestión de irlos probando de a poquito» [89]).

En su proceso de maduración, la heroína entiende que la única manera de conquistar su propio destino es a través de la desobediencia<sup>7</sup> y la búsqueda de su experiencia del camino en forma de frutos que irá recogiendo en su canastilla, a pesar de todos «los lobos» a los que tendrá que ir abandonando:

7 No hay que olvidar que la evolución del ser humano se basa en la desobediencia y la curiosidad, que la mitología ha interpretado a través de historias como las de Pandora, Lilith o Eva. De hecho, Bakucz (2015: 176) encuentra en la desobediencia «un conflicto necesario para lograr la libertad», que en el caso de Caperucita le «lleva directamente a la integración/libertad que al mismo tiempo significa asumir soledad».

[...] una puede llegar a sentirse muy sola, sobre todo cuando la voz de madre previene contra el lobo y el lobo anda por ahí y a una se la despierta el miedo. [...] Por suerte a veces puede aparecer alguno que desata el nudo. Esa fruta sí que me la como, le pego mi tarascón y a la vez la meto con cuidado en la canasta para dársela a abuela. [90].

La transformación de Caperucita (y de su propia capa roja) va avanzando a medida que asume su sexualidad y se va liberando de la voz de su madre, esto es, de la herencia cultural del patriarcado. No obstante, para conseguir abrazar completamente la otredad, Caperucita tiene que enfrentarse al espejo y deconstruir todas las imágenes que de ahí se reflejan para obtener una nueva imagen «consustanciada» que le ofrece su auténtica esencia: una transfiguración que integra niña/madre/adolescente/mujer adulta. Esta toma de conciencia empodera su identidad hasta saber quién es ella y porqué su madre la arrojó a un bosque que a la misma madre le asustaba: el bosque hay que atravesarlo para llegar al otro lado del espejo y reconquistar la identidad y el sentido de pertenencia.

El hecho es que al retomar el camino encontré [...] uno de esos clásicos espejos. [...] Lo miré fijo, al espejo, desafiándolo, y vi naturalmente el rostro de mi madre. [...] Sólo le sobra ese rasguño en la frente que yo me había hecho la noche anterior con una rama baja. Eso, y unas arrugas de preocupación, más mías que de ella. Me reí, se rio, nos reímos, me reí de este lado y del otro lado del espejo, todo pareció más libre, más liviano; [...] Ahora madre y yo vamos como tomadas de la mano [...]. Consustanciadas. Ella cree saber, yo avanzo. Ella puede ser la temerosa y yo la temeraria. Total, la madre soy yo y desde mí mandé a mí-niña al bosque. Lo sé, de inmediato lo olvido y esa voz de madre vuelve a llegarme desde afuera. De esta forma hemos avanzado mucho. Yo soy Caperucita. Soy mi propia madre, avanzo hacia la abuela, me acecha el lobo (92-93).

La odisea final de nuestra heroína culmina con la transformación completa de la capa (que ha pasado de «capita colorada» y «capa que está adquiriendo brillos» con un rojo que «se hace radiante al sol de mediodía» a una capa que llora y se desgarrar, «bastante raída, remendada» y de la que finalmente solo queda «un trozo de tela que alguna vez fue roja»). Al haber cruzado el bosque y gozado del placer de su sexualidad, entiende que ya ha perdido y dado como legado su caperuza roja, pues es parte de la herencia femenina ancestral que tiene que seguir transmitiéndose de generación en generación.

Con la capa remendada, suelta, corro por el bosque y es como si volara y me siento feliz. Al verme pasar así, alguno de los desprevenidos pega un manotón pretendiendo agarrarme de la capa, pero sólo logra quedarse con un trozo de

tela que alguna vez fue roja. A mí ya no me importa. La mano no me importa ni me importa mi capa. Sólo quiero correr y desprenderme. Ya nadie se acuerda de mi nombre. Ya habrán salido otras caperucitas por el bosque a juntar sus frutillas. No las culpo. Alguna hasta quizá haya nacido de mí y yo en alguna parte debo de estarle diciendo: nena, niñita hermosa, llévale esta canastita a tu abuela que vive del otro lado del bosque. Pero ten cuidado con el lobo (95).

La consumación del viaje le brinda una sabiduría que le permite reírse del lobo, perder el miedo y reconocer que «el bosque ya no encierra secretos» (96) para ella. Por fin ha llegado a la casa de la abuela habiendo asumido su lado más salvaje y oscuro con naturalidad, habiéndose transmutado en lobo («con los colmillos al aire y la baba chorreándome de las fauces. [...] En el dintel de mi abuela me lamo las heridas, aúllo por lo bajo, me repongo y me recompongo» [96]).

Sin embargo, la metamorfosis absoluta del cuento la protagonizan abuela y nieta, que son ahora lobo, son ahora una («Y cuando abro la boca para mentar su boca que a su vez se va abriendo, acabo por reconocerla. La reconozco, lo reconozco, me reconozco. Y la boca traga y por fin somos una» [97]). En relación a esta metamorfosis, Muñoz (1996: 236) aduce que «es una forma de recobrar el estado primario, aquel en que la sexualidad era una inclinación natural libremente practicada, exenta de control institucionalizado por médicos, pedagogos, y moralistas [...] que tienden a hacer desaparecer el sexo como un secreto prohibido». Esta imagen entronca con la arquetípica imagen del lobo que, como plantea Zipes (2006: 180), representaba la parte salvaje no domesticada del ser humano. Por lo tanto, este final rizomático fusiona todas las otredades (madre/abuela/lobo) con una Caperucita que ha recuperado su esencia natural: por un lado, indómita, instintiva, salvaje y por encima de la domesticación de las convenciones sociales, pero por el otro reconciliada con la racionalidad del patriarcado. La mutación final que experimenta Caperucita Roja la convierte en «un sujeto trasgresor femenino» (Medeiros-Lichem 2007: 9), capaz de generar su propio destino tras el camino del aprendizaje y tras haber celebrado su cuerpo y su sexualidad. Se trata, en definitiva, de un viaje que termina resolviéndose «en una gradual expansión de la conciencia» (Martínez 2001: 186) en la que Caperucita Roja (que ya no tiene más caperuza) ha dejado de ser una niña (un ser incompleto) y ya es capaz de abrazar su propia voz (o la imbricada polifonía de voces que ha ido integrando), una voz con ecos de la sabiduría de sus predecesoras que la convierte en un ser completo y complejo y la reconcilia e integra en una herencia generacional ancestral líquida y fluida. En esta última escena del cuento, ha desaparecido la imagen del héroe patriarcal que salva/oprime a la mujer en aras de mantener un *statu quo*; a cambio, se dignifica el final del cuento con una heroína que ha reconquistado su camino y asumido/fusionado su(s) identidad(es) a través de lo que Marković (2013: 189) ha sugerido como «la reapropiación libre de lo salvaje, lo erótico y lo socialmente subversivo por parte de las mujeres que toman la rienda de su destino».

Al final de su peregrinaje, la niña –que ya ha traspasado el umbral de la pubertad hasta reencontrarse con la ancianidad y «con su propia sombra» (Valenzuela 2002: 188)– integra lo racional y lo irracional, cultura y naturaleza, lo salvaje, la sabiduría y la herencia femenina ancestral en

[...] una nueva definición de lo femenino, un nuevo espacio que entreteje luz y sombra, transformando a la niña incapaz y débil del cuento legendario en un sujeto de enunciación que al expresar sus «oscuros deseos», ha deconstruido la ancestral dicotomía y cartografiado su propio territorio. (Medeiros-Lichem 2007: 7)

#### 4 CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo nos hemos enfocado en el cronotopo del camino de Bajtin, en relación con la diferencia existente entre el viaje del héroe (un viaje iniciático donde ha de superar desafíos y pruebas en el mundo exterior en busca de la construcción y descubrimiento de un nuevo ser en el que convertirse) y el viaje de la heroína (viaje interior en donde el principal reto se basa en la elaboración de su identidad individual y social y el redescubrimiento de lo que siempre ha sido en esencia, pero que o bien ha olvidado o bien ha tenido que esconder). Como consecuencia, existe la necesidad de resemantización del cronotopo del camino en el caso del viaje de la heroína como una búsqueda que conduce al proceso madurativo del (auto)descubrimiento de la identidad como sujeto femenino, distanciándolo de los preceptos del patriarcado. A modo ilustrativo de la resignificación del cronotopo del camino, hemos utilizado los ejemplos de la *Historia de Java* de Elisabeth Mulder y del cuento de Luisa Valenzuela «Si esto es la vida, yo soy Caperucita Roja», pues, en los dos relatos, el camino se convierte en el eje estructurador y símbolo de vida de ambas heroínas. Las protagonistas desarrollarán a lo largo del camino del bosque su proceso de maduración desde una incipiente inocencia e ingenuidad hasta la toma de conciencia de su destino, que irán adquiriendo en una odisea individual e íntima. Ambas se verán abocadas a transitar dicho camino para ir experimentando una continua lucha contra el *statu quo* al que se rebelan, transgrediendo así las diferentes estructuras de dominación y despojándose de una identidad impuesta por la herencia del patriarcado (en donde no se reconocen). No obstante, la transgresión no llevará al castigo o a la muerte, sino que mutará en un gesto heroico. Los sucesivos encuentros con el otro y la amenaza de lo desconocido recorren estos dos viajes donde se irán imbricando diferentes voces, que engendrarán finalmente la suya propia en un singular intercambio de otredades. Todo ello culminará con la reapropiación de lo salvaje, lo erótico y lo identitario.

La indómita necesidad de saciar la curiosidad y la continua reflexión y cuestionamiento de lo establecido las llevará a desafiar el poder establecido, deseosas de asumir su libertad y reencontrarse con una soledad elegida y dignificada. Ante las continuas

amenazas de la auténtica identidad de Java y Caperucita, éstas responderán con rebeldía, transgresión y curiosidad, que son utilizadas por Mulder y Valenzuela como motor de las dos obras, y como motivo para la reflexión existencial y expansión de la conciencia de ambas ante la búsqueda y reconquista de una identidad propia, única y mítica en un espacio de libertad reconquistado y habitado hasta sus últimas consecuencias.

Ambas autoras se valen de la identidad femenina como modo de reestructuración social y, por consecuencia, para el reconocimiento de una nueva identidad femenina, encriptada fuera de los conceptos masculinos y los preceptos del patriarcado. En nuestro estudio nos hemos servido de los dos relatos analizados como ejemplos esclarecedores y representativos de la reapropiación y resignificación del cronotopo del camino y del viaje, que rompe con los cánones en busca de una voz propia.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAJTIN, Mijáil (1989) *El problema de los géneros discursivos*. México: Siglo XXI.
- BAKUCZ, Dóra (2015) «Y la boca traga y por fin somos una». Dos Caperucitas en la literatura argentina contemporánea. M. Polić-Bobić/G. Matić/A. Huertas Morales (eds.), *La literatura argentina del siglo XX: un recuento. Relecturas de la Argentina del siglo XX ficcionalizada*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, 173–184.
- CASASOLE, María Elena (2013) Ojos de mujer observan el mundo: la escritura de viaje femenina. *Investigaciones Feministas* 4, 241–254.
- DÍAZ, Gwendolyn (1996) Entrevista con Luisa Valenzuela. G. Díaz/M. I. Lagos (eds.), *La palabra en vilo: narrativa de Luisa Valenzuela*. Santiago de Chile: Cuarto Propio, 35–52.
- MAÑAS MARTÍNEZ, María del Mar (1988) *La obra narrativa de Elisabeth Mulder*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense. 4 de agosto de 2021. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3943/>
- MAÑAS MARTÍNEZ, María del Mar (2006) Elisabeth Mulder: Una escritora en la encrucijada entre el modernismo y la modernidad. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura* 719, 385–397.
- MARCILLAS PIQUER, Isabel (2012) Literatura de viajes en clave femenina: los pre-textos de Aurora Bertrana y otras viajeras europeas. *Revista de Filología Románica* 29(2), 215–231.
- MARKOVIĆ, Ana (2013) *La identidad femenina y las relaciones de poder en los relatos de Luisa Valenzuela*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona. 4 de agosto de 2021. [https://www.thesisred.net/bitstream/handle/10803/116768/MARKOVIC\\_TES S.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.thesisred.net/bitstream/handle/10803/116768/MARKOVIC_TES S.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- MARTÍNEZ, Z. Nelly (2001) Luisa Valenzuela: lectura descolonizadora del cuento de hadas tradicional. *Letras femeninas* 27(1), 177–200.

- MEDEIROS-LICHEM, María Teresa (2007) Prisma poligonal de la escritura: «Cuentos de Hades» de Luisa Valenzuela. *International Conference on Women, Gender and Discourse in Latin America*. Liverpool: University of Liverpool. 12 de junio de 2021. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0931797>
- MULDER, Elisabeth (1979) *A fondo*. 4 de agosto de 2021. <https://www.rtve.es/play/videos/a-fondo/fondo-elisabeth-mulder/5487768/>
- MULDER, Elisabeth (2018) *Sinfonía en rojo. Prosa y poesía selecta*. Madrid: Colección Obra Fundamental.
- MUÑOZ, Willy (1996) Luisa Valenzuela y la subversión normativa en los cuentos de hadas: «Si esto es la vida, yo soy Caperucita Roja». G. Díaz/M. I. Lagos (eds.), *La palabra en vilo: narrativa de Luisa Valenzuela*. Santiago de Chile: Cuarto Propio, 221–246.
- NOGUEROL JIMÉNEZ, Francisca (2001) La metamorfosis de Caperucita. S. Mattalía (ed.), *Aún y más allá: mujeres y discursos*. Caracas: Escultura, 113–122.
- POSADA, Adolfo R. (2019) Nomadismo y vidas erráticas en la literatura española post-contemporánea. *Pasavento: Revista de Estudios Hispánicos* 7(2), 425–444.
- PRADA, Juan Manuel de (2018) Introducción en *Elisabeth Mulder, Sinfonía en rojo. Prosa y poesía selecta*. Madrid: Fundación Banco Santander, XI–L.
- REGAZZONI, Susanna (2012) «Lo exótico es el otro, o soy yo». Espacio y tiempo en el relato de viaje: Condesa de Merlín y Luisa Valenzuela. *Verba hispánica* 20(2), 273–283.
- VALENZUELA, Luisa (1997) *Simetrías*. Barcelona: Plaza Janés.
- VALENZUELA, Luisa (2002) *Peligrosas palabras. Reflexiones de una escritora*. México: Océano.
- ZAPICO, Elena (2015) «¿Colorín, colorado?»: *Las reescrituras contemporáneas de los cuentos de hadas en la literatura hispánica*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca. 4 de agosto de 2021. <https://gedos.usal.es/handle/10366/128826>
- ZIPES, Jack (2006) *Fairy tales and the art of subversion*. London: Routledge.

## POVZETEK

### PO POTI ISKANJA ŽENSKÉ IDENTITETE V DELIH ZGODBA O JAVTELISABETH MULDER IN “ČE JE TO ŽIVLJENJE, SEM JAZ RDEČA KAPICA” LUISE VALENZUELE

S potovanjem se človek odziva na lastno potrebo po iskanju novih izkušenj, ki bi mu pomagale spremeniti dojemanje sveta. Potovanje nas vabi, da se podamo po prepletenih poteh, ki nam bodo pomagale razumeti preteklost in jo prestopiti. Toda v kanonu popotne književnosti je že vseskozi utrjeno neenako razmerje med moškim junakom (Odisej), ki je prevzel vlogo popotnika in raziskovalca, ter žensko junakinjo (Penelopa), ki je bila, zaprta v zasebnem prostoru, obsojena na čakanje.

Posledično mora junakinja, kadar se poda na potovanje, kreniti po poti, ki izvorno pripada moškemu in ki tudi vodi skozi njegov svet. Izhodišče tega prispevka je kronotop poti (Bahtin 1989), ki na junakinjinem potovanju, skupaj z uporništvom in radovednostjo, predstavlja temelje za iskanje identitete ženskega subjekta. V delu *Historia de Java* [Zgodba o Javi 1935] španske pisateljice Elisabeth Mulder in v kratki zgodbi "Si esto es la vida, yo soy Caperucita Roja" [Če je to življenje, sem jaz Rdeča Kapica 1993] argentinske pisateljice Luise Valenzuele bomo pot in potovanje analizirali kot simbolni prostor učenja in odkrivanja ženske identitete junakinje, ki si poskuša prilastiti tradicionalno moški prostor. Med potovanjem (notranjim in zunanjim) junakinji obeh književnih del odkrijeta drugost in se, ob prehajanju skozi gozd življenja, usmerita k lastni emancipaciji. Zadnji del poti ju tako pripelje do samoodkritja nove ženske identitete, osvobojene patriarhalnih zapovedi. V ta namen se bomo oprli tako na razmišljanja obeh avtoric (Mulder 1979 in Valenzuela 2002) kot tudi na različne študije, med drugim: Bakucz (2015), Cassole (2013), Mañas Martínez (1988, 2006), Díaz (1996), Marković (2013), Martínez (2001), Medeiros-Lichem (2007), Muñoz (1996), Noguerol (2001), Prada (2018), Regazzoni (2012), Zapico (2015) in Zipes (2006).

**Ključne besede:** potovanje, ženska identiteta, Elisabeth Mulder, Luisa Valenzuela, kronotop poti

## ABSTRACT

### **THE JOURNEY IN SEARCH OF FEMALE IDENTITY IN *HISTORIA DE JAVA* BY ELISABETH MULDER AND "SI ESTO ES LA VIDA, YO SOY CAPERUCITA ROJA" BY LUISA VALENZUELA**

A journey responds to the human need to go out in search of a new experience that changes the perception of the world: it is an invitation to immerse oneself in interwoven paths that help to understand the past and transgress it. But nevertheless, in the canon of travel literature an unequal relationship has been consolidated in which the male hero (Ulysses) assumes the role of the traveling explorer, while the female heroine (Penelope) is confined to private space and condemned to wait. As a result, the journey that the heroine must undertake is a journey and path that originally belonged to a male world. The starting point of this work is the chronotope of the road (Bajtín 1989), together with the ideas of rebellion and curiosity as the backbone of the search for identity as a female subject on the heroine's journey. Using Elisabeth Mulder's *Historia de Java* (1935) and Luisa Valenzuela's short story "Si esto es la vida, yo soy Caperucita Roja" (1993), the journey and path are analysed as a symbolic place of learning and finding female identity to re-appropriate a space that traditionally belonged to men. During their inner and outer journeys, the heroines of both stories set out to encounter and discover otherness and their emancipation. They explore the forest of life, with the final journey leading them to the self-discovery of a new female identity, decrypted from the precepts of patriarchy. To this end, we will draw on both the reflections of the authors themselves (Mulder 1979 and Valenzuela 2002) and the research of Bacucz (2015),



Cassole (2013), Mañas Martínez (1988, 2006), Díaz (1996), Marković (2013), Martínez (2001), Medeiros- Lichem (2007), Muñoz (1996), Noguerol (2001), Prada (2018), Regazzoni (2012), Zapico (2015) and Zipes (2006).

**Keywords:** journey, female identity, Elisabeth Mulder, Luisa Valenzuela, chronotope of the road

## RESUMEN

### **EL VIAJE EN BUSCA DE SU IDENTIDAD FEMENINA EN *HISTORIA DE JAVA* DE ELISABETH MULDER Y «SI ESTO ES LA VIDA, YO SOY CAPERUCITA ROJA» DE LUISA VALENZUELA**

El viaje responde a la necesidad humana de salir a la búsqueda de una nueva experiencia que cambie la percepción del mundo: es una invitación a sumergirse por caminos imbricados que ayuden a entender el pasado y a transgredirlo. Sin embargo, en el canon de la literatura de viajes, se ha consolidado una relación desigual en la que el héroe masculino (Ulises) asumió el rol de viajero explorador mientras que la heroína femenina (Penélope) quedó enclaustrada en el espacio privado, condenada a la espera. Como consecuencia, el viaje que tiene que emprender la heroína es un recorrido y un camino perteneciente, en origen, a un mundo masculino. El punto de partida del presente trabajo es el cronotopo del camino (Bajtín 1989), que, junto con la rebeldía y la curiosidad, constituyen el eje vertebrador de la búsqueda de la identidad como sujeto femenino en el viaje de la heroína. A través de la *Historia de Java* de Elisabeth Mulder y del cuento de Luisa Valenzuela «Si esto es la vida, yo soy caperucita Roja», se analiza el camino y el viaje como un lugar simbólico de aprendizaje y encuentro de la identidad femenina en un intento de reapropiación de un espacio que tradicionalmente ha pertenecido al hombre. Durante el viaje (interior y exterior), las heroínas de ambas historias saldrán al encuentro y descubrimiento de la otredad y de su propia emancipación, explorando el bosque de la vida. El recorrido final las llevará a alcanzar el (auto)descubrimiento de una nueva identidad femenina descriptada de los preceptos del patriarcado. Para ello, nos serviremos tanto de las reflexiones de las propias autoras (Mulder 1979 y Valenzuela 2002) como de las investigaciones de Bacucz (2015), Cassole (2013), Mañas Martínez (1988, 2006), Díaz (1996), Marković (2013), Martínez (2001), Medeiros- Lichem (2007), Muñoz (1996), Noguerol (2001), Prada (2018), Regazzoni (2012), Zapico (2015) y Zipes (2006).

**Palabras clave:** viaje, identidad femenina, Elisabeth Mulder, Luisa Valenzuela, cronotopo del camino



**Ignac Fock**

Faculté des lettres

Université de Ljubljana

Slovénie

ignac.fock@ff.uni-lj.si

UDK 82.09-2Mouawad W.:929Leo Africanus

DOI: 10.4312/vestnik.13.349-364



## DE GRENADE À JÉRUSALEM : LÉON L'AFRICAIN ET LA LÉGENDE DE L'OISEAU AMPHIBIE DANS LE DRAME TOUS DES OISEAUX DE WAJDI MOUAWAD

### 1 INTRODUCTION

En signant, al-Hasan ibn Muhammad ibn Ahmad al-Wazzân ajoute fréquemment à son nom « al-Gharnati » pour signaler le lieu où il est né, entre 1486 et 1488<sup>1</sup>, au crépuscule de l'Émirat de Grenade. Après la prise de la ville par les Rois Catholiques en 1492, sa famille se réfugie au Maroc et dorénavant la vie du futur savant, voyageur et diplomate dit Léon l'Africain, personnage mystérieux et ambigu, sera celle d'un éternel périple par la Méditerranée et par les palais et les cours appartenant aux forces historiques et religieuses qui l'enferment, notamment celles du sultan Sélim I<sup>er</sup>, père de Soliman le Magnifique, et du pape Léon X de Médicis, mécène de Léonard de Vinci, de Michel-Ange et de Raphaël. D'où l'ambiguïté de cet homme accueilli et respecté dans deux mondes adversaires et qui a pu pénétrer dans les hiérarchies et les secrets des deux, jusqu'à ce que, vers 1532 à Tunis, il ne disparaisse sans laisser de traces.

En 1986, l'écrivain franco-libanais Amin Maalouf a écrit sur Léon l'Africain un roman éponyme, remplissant par des passages fictifs de nombreuses lacunes dans sa biographie. En 2006, Natalie Zemon Davis, professeure émérite de l'Université de Princeton, a publié le livre *Trickster Travels : A Sixteenth-Century Muslim Between Worlds*, étudiant à fond le même personnage historique. Grâce à une rencontre fortuite dans le hall des départs de l'aéroport international de Toronto, entre ladite historienne et Wajdi Mouawad, auteur, comédien et metteur en scène libano-québécois, Léon l'Africain sert d'inspiration à une autre œuvre littéraire, celle qui fait l'objet du présent article.

Il s'agit du drame *Tous des oiseaux*, mis en scène par son auteur en 2017 au Théâtre national de La Colline et publié par Actes Sud en 2018. Mais Léon l'Africain n'était pas

1 Il y existe bien des suppositions concernant la date de naissance, mais celle de Natalie Zemon Davis (2006 : 17) paraît la mieux justifiée et, finalement, logique, bien qu'au lieu de « al-Gharnati » il écrive parfois « al-Fasi », « de Fès », où il vécut la plupart de sa jeunesse. Il est beaucoup moins probable qu'al-Wazzân al-Gharnati soit né après la Reconquête, fait accepté par certains historiens, ou même hors de la Péninsule ibérique. De toute façon, la précision chronologique n'est point décisive pour mon article.

qu'une inspiration, car il y apparaît aussi : en tant que personnage allégorique résumant, réunissant voire résolvant les conflits et les quêtes identitaires et d'appartenance par lesquels les protagonistes se voient dominés.

Je me propose d'étudier comment et pourquoi Mouawad a créé le personnage dramatique de Wazzân<sup>2</sup> en partant du personnage historique de Léon l'Africain, afin de montrer que sa transformation dramatique a été, en quelque sorte, « manipulée » – mais dans le bon sens du terme. En déchiffrant sa trajectoire, Natalie Zemon Davis lui attribue des ruses qui l'auraient aidé à survivre impunément à ses passages extraordinaires entre l'Orient et l'Occident, entre l'islam et le christianisme, respectivement. Toutefois, pour Mouawad, qui applique cette fascinante trajectoire à la situation politique et religieuse du conflit israélo-palestinien, ce même décepteur<sup>3</sup>, *trickster*, devient non seulement une personnification de la réconciliation mais aussi le porteur d'une idée du monde rêvé par l'humanisme de la Renaissance et des Lumières. Je montrerai que la clé de cette réinvention du décepteur consiste en la transposition de la parabole de l'oiseau amphibie.

## 2 TOUS DES OISEAUX

### 2.1 Du théâtre épique au mélodrame familial

Avant de procéder à l'analyse du personnage de Wazzân et de retrouver sa trace dans les sources historiques utilisées par Mouawad, il est nécessaire de présenter *Tous des oiseaux*, drame récent et probablement peu connu, et d'en indiquer la place dans la trajectoire dramatique de l'auteur.<sup>4</sup>

2 Pour éviter la confusion due à la longue liste de noms pris par le « protagoniste » de mon article, je suivrai au pied de la lettre le texte de Mouawad. En me référant au personnage dramatique, je n'emploierai alors que le nom, *Wazzân*, tout court et sans article arabe, du personnage historique. Par contre, en parlant de celui-ci, j'opterai généralement pour son nom de baptême chrétien européen traduit en français, *Léon l'Africain*, mais sans oublier de noter tous ceux qu'il employait tout au long de sa carrière. Quant à la graphie française de son nom arabe, voir Zemon Davis (2009).

3 Le mot désigne un personnage mythique rendu célèbre par les études de Paul Radin (1956), qui traduit *trickster* comme « fripon », cf. Jung, Kerényi, Radin (1958). Or, le terme proposé par Claude Lévi-Strauss, qui a appelé ce personnage « décepteur » (1974 : 235-265), me semble beaucoup plus adéquat pour la figure historique dont il s'agit ici. Le livre de Natalie Zemon Davis (2006) est traduit en français (2014, Paris : Payot) mais le mot en question est omis, le titre étant *Léon l'Africain : un voyageur entre deux mondes*.

4 Puisque mon analyse du drame est essentiellement littéraire et textuelle, c'est-à-dire dramatique et non pas scénique, je me permettrai de négliger, lors de cet exposé, de nombreuses possibilités de sa représentation, y compris la première, mise en scène par l'auteur en 2017. Toutefois, il faut en souligner une singularité : à l'origine du projet, il y avait l'idée que la pièce devait être jouée dans la langue des personnages. Ainsi, une fois écrite en français, elle a été confiée aux traducteurs de l'allemand, de l'anglais, de l'arabe et de l'hébreu. La mise en scène originale n'était donc que sous-titrée en français qui, pour Mouawad, est la langue d'expression mais en même temps la langue du pays colonisateur, tandis que sa langue maternelle « perdue » reste à jamais fragmentée, décomposée au niveau des sons et des lettres de l'alphabet (cf. les scènes 19 et 25). À propos de la thématization de la langue et du langage dans le théâtre mouwadien, voir surtout Mahkovic (2010 : 29-31) et Patroix (2014 : 54-61).

Finalement, et pour revenir à mon sujet, faisons remarquer que Léon l'Africain était aussi *traducteur* et que, lors de son séjour à Rome, il enseignait la langue arabe aux chrétiens (cf. *infra*).

*Tous des oiseaux* se compose de quatre actes qui portent les titres renvoyant à celui du drame – (I) Oiseau de beauté, (II) Oiseau du hasard, (III) Oiseau de malheur – pour aboutir à celui qui, tout en étant le plus court, en est la source (*cf. infra*) : (IV) Oiseau amphibie. Les quatre actes se subdivisent en 26 scènes intitulées, dans lesquelles se croisent huit personnages principaux, dont Wazzân, accompagnés d'un groupe de personnages secondaires qui ne sont pas nommés : infirmière, serveur, rabbin, etc.

Wahida est une jeune arabe qui, ayant pris une identité et une apparence américaines, occidentales, habite à New York et est en train d'écrire sa thèse de doctorat sur Léon l'Africain. Eitan y vit aussi ; né à Berlin au sein d'une famille juive, il est scientifique, spécialiste en génétique. Leur union, née d'un amour au premier regard dans une bibliothèque universitaire, devient un *Roméo et Juliette* moderne dans un cadre de mélodrame familial quand Eitan invite ses parents, Norah et David, et son grand-père paternel, Etgar, à New York pour leur présenter la femme qu'il aime. Mais elle ne parvient même pas à entrer dans l'appartement ; elle ne fait qu'écouter derrière la porte comment son prénom arabe, prononcé par Eitan auprès de la famille réunie à l'occasion du séder<sup>5</sup>, provoque une violente dispute entre lui et David, fanatique religieux qui reproche à son fils de vouloir détruire la famille en épousant une « ennemie ».

Un changement subit y a lieu : « Je ne comprends pas que je sois le fils de cet homme ! », crie Eitan (Mouawad 2018 : 33). L'exclamation clairement métaphorique a pour conséquence une action ressortissant de son signifié tout à fait littéral : pris de rage, Eitan garde les cuillères des membres de sa famille pour les soumettre à un test ADN. Esprit scientifique, il semble manquer parfois d'intelligence sociale, mais non émotionnelle ; plutôt que froides, ses rationalisations sont étranges, maladroitement et (tragi)comiques. Ce qui est perçu par Wahida – qui, postérieurement, à Jérusalem, décrira la soirée du séder à Léah, grand-mère d'Eitan – comme « une façon de se venger, de les réduire à l'état de miasmes, [...] de résumer ses parents à des languettes » (*ibid.*), finit par déclencher une quête qui mènera à la découverte d'un secret familial et d'un passé douloureux mais aussi d'identités ensevelies. Le test confirme qu'Eitan est bien né de Norah et de David, mais celui-ci n'est pas le fils biologique d'Etgar. C'est pourquoi Eitan, accompagné de Wahida, part pour Jérusalem afin de se renseigner auprès de Leah, avec qui la famille a coupé les ponts il y a longtemps. Mais là, Eitan est victime d'une attaque terroriste au pont Allenby ; grièvement blessé, il est emmené à l'hôpital et reste dans le coma, pendant que Norah, David et Etgar se rendent en Israël. Des confrontations sont alors inévitables ; d'abord avec Wahida, ensuite avec Leah qui, apprend-on, avait chassé de Jérusalem un David adolescent pour le protéger d'un secret ; c'est pourquoi le père et le fils se sont installés ensuite à Berlin.

À savoir : alors qu'il était soldat, Etgar a été envoyé en 1967 vider un village palestinien. Lors de sa mission, il y a trouvé, caché dans une armoire, un bébé palestinien qu'il a

5 Repas, accompagné d'un rituel, propre à la fête de *Pessa'h*, la Pâque juive.

décidé de sauver. À l'hôpital, au milieu du chaos de la guerre, au lieu de le remettre à une infirmière, il l'a inscrit dans les registres de naissance, usurpant sa paternité, et a fini par le porter à la maison. Ce secret est d'abord révélé par ses aïeux à Eitan, qui le lendemain se réveille du coma, et, à la fin de la pièce, à David, donnant lieu à un oxymore extraordinaire. Le choc éprouvé par le juif qui vient de découvrir ses origines musulmanes, ses liens sanguins avec le peuple arabe qu'il haït, n'est pas inattendu. Mais postérieurement, au moment d'une révélation identitaire et, à la fois, une illumination religieuse, David est frappé d'apoplexie, puis emmené à l'hôpital, où il meurt.

Quant à Wahida, elle découvre, voire s'avoue son identité arabe qu'elle a toujours essayé de dissimuler dans le *melting pot* américain où elle a appris à plaire à tout le monde : « Je préférerais mille fois qu'on me pense bonne à baiser plutôt qu'on me crache au visage le mot *arabe* ! » (Mouawad 2018 : 70). Au risque de rompre sa relation avec Eitan et aidée par Eden, soldate israélienne avec qui elle a eu des relations intimes pendant son séjour à Jérusalem, elle passe la frontière et part en quête de ses racines, ses traditions et son peuple. Le drame clôt sur une lamentation commune au-dessus de la tombe de David, où Eitan apporte, d'après la tradition juive, une pierre du village où Etgar avait trouvé ce bébé arabe à qui il a donné le nom d'un roi biblique. Le kaddish<sup>6</sup> qu'il dédie à son père est une promesse qui, ancrée dans la tragédie familiale, devient un appel universel à la paix et à la tolérance :

Kaddish à ma façon pour dire *David*, ton nom connu, mais sans pouvoir dire ton nom inconnu, qui me restera à jamais la plus douloureuse des énigmes. [...] Tant que dans le carnage se tresseront tes deux prénoms, tant que dans le sang s'opposeront leurs langues, moi, Eitan, fils de Norah et de David, petit-fils de Leah et d'Etgar, héritier de deux peuples qui se déchirent, je ne me consolerais pas. (Mouawad 2018 : 87)

Le texte est construit d'une manière anachronique, avec de nombreuses analepses, mais non fragmentaire. Sa structure épique correspond à celle qu'a notée Eva Mahkovic dans le cas de la tétralogie *Le Sang des Promesses* : « Mouawad raconte des histoires qui, à l'aristotélicienne, englobent le début, le milieu et la fin »<sup>7</sup>, le rôle du protagoniste étant de découvrir le passé et, par cela, son identité (2010 : 56). Pareillement, Valenti constate que « ce qui s'avère central dans la pensée mouawadienne, c'est la problématique concernant la quête d'un passé personnel et familial trop souvent ignoré, oublié ou enseveli dans les replis de la mémoire. » (Valenti 2019 : 93). Bien sûr, dans *Tous des oiseaux*, ce rôle n'est pas unifié, puisque la recherche commencée par Wahida et par Eitan en tant que couple se déroule en deux directions différentes. Il y a donc deux porteurs de

6 Prière juive récitée en araméen à la fin de chaque partie de l'office.

7 La traduction est la mienne.

la même tâche, qui, en plus, du point de vue de leur relation, en finiront plutôt divisés que réunis. Le voyage fait par Wahida, orpheline de surcroît, se montre métaphorique et profondément personnel, tandis que celui d'Eitan est orienté vers le passé familial et pris au pied de la lettre, y compris la visite du village palestinien pour en apporter une pierre au cimetière juif.

Ce qui rend *Tous des oiseaux* un peu différent sans doute des œuvres précédentes, c'est l'intervention indispensable du hasard dans cette recherche. Hasard provoqué par une figure rhétorique et philosophique bien pensée – une métaphore devenue action littérale (cf. *supra*) – et rendue explicite par le titre du deuxième acte, « Oiseau du hasard », et même par la toute première scène du drame, intitulée « l'impeccable harmonie du hasard ».

En ce sens, la prise de conscience par Wahida, aussi bien que par David, coïncide avec les quatre phases proposées par Valenti comme constantes dans l'œuvre de Mouawad. « La recherche de la vérité » en est la première et la plus évidente ; la deuxième, c'est « la subversion et parfois même le rejet de la tradition culturelle qui leur est transmise par leur communauté d'appartenance », suivie par « le choix délibéré d'un nouveau modèle de culture et d'éducation » comme troisième phase qui, dans notre cas, décrit la transformation de Wahida<sup>8</sup> et, partiellement, celle de David avant la mort. Finalement, selon Valenti, le parcours des personnages dramatiques est toujours marqué par « la découverte de l'amitié, à laquelle leur créateur attribue une valeur fondamentale, en tant que signe distinctif de l'appartenance à l'espèce humaine. » (2019 : 84). Valenti ne mentionne presque pas l'ouvrage qui nous occupe, mais justement là, dans ce qu'elle définit comme la quatrième phase de la prise de conscience de « l'humanisme de l'autre homme », Wazzân a-t-il trouvé sa place.

## 2.2 Oiseau amphibie : les interventions de Wazzân dans *Tous des oiseaux*

La pièce *Tous des oiseaux* est écrite d'une manière réaliste ; c'est sa structure qui, reposant souvent sur des *flashbacks*, produit des décalages émotionnels et esthétiques dus aux contrastes qui en résultent. Au milieu de cette structure épique soigneuse, bien des fois des passages poétiques s'intercalent, permettant d'identifier ce qui peut être considéré comme une caractéristique formelle propre à l'écriture de Mouawad (cf. Mahkovic 2010 : 56). Et c'est sur eux que reposent les deux interventions ou, plus précisément, apparitions de Wazzân.

Évoqué auparavant par Wahida qui se voit obligée à maintes reprises d'expliquer quel est le sujet de sa thèse, Wazzân intervient pour la première fois dans la 9<sup>ème</sup> scène,

8 Cf. son monologue dans la scène 19, « arabe » (Mouawad 2018 : 70-71).

qui se déroule dans un hôpital à Jérusalem. Eitan est dans le coma et Wahida veille à son chevet. Elle est navrée : survivra-t-il ou non ? En attendant, que faire pour se distraire ? En plus, ses parents à lui, qui ne voulaient même pas faire sa connaissance, sont en chemin. Elle essaie de se remettre au doctorat tout en ayant l'impression que cette recherche ne sert à rien – impression causée justement par l'une de ses recherches. Car elle était tombée sur l'image d'un éléphant blanc des Indes appelé Hanno, qu'a offert en cadeau au pape Léon X le roi du Portugal, Manuel I<sup>er</sup>, quatre ans avant qu'al-Hasan al-Wazzân soit lui aussi offert en cadeau au même pape par les corsaires. Cet éléphant « était de toutes les fêtes, de toutes les processions, et son portrait orne encore quelques fontaines romaines, jusqu'à cette fresque que Raphaël a réalisé en son honneur. Wazzân : rien ! », désespère Wahida (Mouawad 2018 : 37).

À ce moment-là, Wazzân entre dans sa conscience pour la contredire, mais en guise de consolation :

Wahida... Le passé est marqué d'un indice secret. Tu crois que ma vie va t'apprendre quelque chose, mais ma vie, comme la tienne, est parsemée de manques. Tu as raison : un nom sur une pierre, ça ne dit rien des douleurs et des joies, et les cimetières sont remplis d'anonymes. Qu'au milieu de ce naufrage un éléphant ait été repêché par l'Histoire parce qu'il a été objet d'acclamation, source de joie pour des humains, enchantement pour des vies difficiles, on peut au moins se réjouir pour l'éléphant. (Mouawad 2018 : 38)

Ce paradoxe historique n'est donc pas perçu comme tel par Wazzân, qui, supposément, devrait en être tourmenté, voire outragé. Comment Wahida est-elle censée comprendre son interprétation si sereine et humaniste, mystique et en même temps dotée d'une ironie aimable ? Or, le passage poétique est brusquement coupé, Wahida descend de ses pensées à la chambre d'hôpital où Leah la rejoint. Aussi faudra-t-il attendre jusqu'à la 25<sup>ème</sup> scène pour que la sagesse solennelle et l'humble lucidité du savant oriental réussissent à apporter de l'inspiration et du calme à la jeune femme qui se trouvait à la fois captive et renégate de deux mondes. Et grâce à elle, surtout à David.

Celui-ci, dans la scène 25, est maintenu artificiellement en vie pour un don d'organes. Le médecin propose à la famille de trouver quelqu'un qui puisse lui parler dans sa langue maternelle – l'arabe, comme tout le monde vient d'apprendre : « Ceux qui meurent, il faut les accompagner jusqu'au bout. » (*Ibid.* 81). Leah le demande à Wahida, qui partage avec David non seulement la langue maternelle mais aussi le destin : « Comme toi, je n'ai pas connu le ciel qui m'a vu naître. » (*Ibid.* 84). Mais une autre personne le partage aussi, c'est Léon l'Africain : « Comme toi Hasan al-Wazzân a été enlevé de sa vie, comme toi il a pris les habits de l'étranger, comme toi il a changé de religion. » Alors, avec l'aide de Wahida, c'est Wazzân qui entre dans le coma de David

pour lui raconter l'histoire de l'oiseau amphibie.<sup>9</sup> Dans la pièce, elle n'est suivie d'aucun commentaire, si ce n'est que d'un regret exprimé par David : que la légende soit destinée à « soulager les vivants » tandis que « pour celui qui meurt, rien n'est réparé ». Mais David finit par accepter que même s'il ne part pas en paix, au moins ses derniers pas sont vraiment à lui (*ibid.*).

### 3 IOHANNES LEO DE MEDICIS, GIOVAN LIONI AFRICANO, YÛHANNÂ AL-ASAD AL-GHARNÂTÎ

#### 3.1 Histoire et fiction

Dans la biographie du diplomate qui est « devenu ami de ses ennemis » (*ibid.* 85), Mouawad a saisi la source aussi bien que la structure de son drame. Mais une autre littérisation de cette figure historique captivante n'est pas en soi une grande découverte ; son originalité réside dans le fait d'avoir distribué les fragments de cette vie extraordinaire parmi trois générations d'une famille et parmi trois continents. Il s'y est permis – presque à l'instar de Flaubert qui prit pour fond historique de *Salammbô* une histoire du Carthage tout embellie et chromatique – quelques modifications qui ont influencé singulièrement le personnage de Wazzân, son esprit et, par conséquent, son effet dramatique. En d'autres termes : dans le cas de *Tous des oiseaux*, la biographie de Wazzân, toute fragmentaire et hypothétique qu'elle soit, n'est pas un intertexte mais un palimpseste (*cf.* Genette 1982). C'est pourquoi, pour en comprendre la richesse, et suivant le principe de la création de la pièce, nous devons expliquer brièvement qui était Léon l'Africain et quel est l'aspect de sa vie qui a tellement fasciné Wajdi Mouawad.

D'abord, il faut constater que l'intérêt de Mouawad pour al-Wazzân n'était pas celui d'un historien ou d'un anthropologue mais presque exclusivement celui d'un littéraire, sans oublier un degré considérable d'identification personnelle, puisque sa propre vie, dès la prime enfance, est marquée par une migration constante, physique et métaphorique. Il est né en 1968 dans un Liban multiculturel et multireligieux qui, à l'époque, passait pour « la Suisse du Moyen-Orient ». Mais la guerre civile, qui a éclaté en 1975, a forcé sa famille, logée à Beyrouth, à émigrer ; d'abord à Paris et ensuite, en 1983, au Québec.<sup>10</sup>

Ainsi, étant donné que le vrai sujet de mon article n'est pas al-Wazzân comme personnage historique mais plutôt son image dramatique conçue par Mouawad, je me limiterai, d'un côté, aux faits biographiques déductibles de l'historiographie contemporaine et,

9 Vu qu'elle est essentielle pour comprendre le rôle de Wazzân dans le drame, je la reproduirai dans sa totalité au chapitre 4 pour la comparer à l'histoire originale, tirée d'un des ouvrages de Léon l'Africain.

10 Contrairement à la tétralogie, où des épisodes réels de la guerre du Liban ne sont que reconnaissables ou déductibles (*cf.* Mahkovic 2010 : 38-44), dans *Tous des oiseaux*, les références temporelles et/ou de lieu sont explicites, par exemple, l'assassinat du président libanais Bachir Gemayel le 14 septembre 1982, le massacre de Sabra et Chatila dans la nuit du 17 au 18 septembre 1982, l'attentat au pont Allenby.



d'un autre côté, aux interprétations de cette circonstance particulière qui a attiré l'attention du dramaturge : la conversion (possiblement feinte) d'un musulman au christianisme.

On peut dire que *Tous des oiseaux* eut pour source première la rencontre d'un auteur québécois d'origine libanaise vivant en France, avec une historienne juive ayant contribué à faire connaître un diplomate musulman, converti de force au christianisme. On appelle cela une rencontre avec l'idée absolue de l'Autre. (Mouawad 2017 : 7)

Ensuite, il semble nécessaire de préciser encore que l'interprétation historique de sa biographie, fragmentaire et maintes fois hypothétique que je prendrai en considération, sera forcément la même qu'a prise en compte Mouawad lors de la rédaction de la pièce et au moment de la mise en scène. Ce n'est pas en vain que le nom de ladite historienne, Natalie Zemon Davis, apparaît dans le dossier de presse comme celle à qui le « conseil historique » a été confié (cf. Mouawad 2017 : 3), observation répétée par l'auteur dans les remerciements rajoutés à l'édition du texte chez Actes Sud, où il fait savoir de nouveau que le drame a été « écrit avec les bons conseils, toujours vigilants et généreux, de l'immense historienne Natalie Zemon Davis » (Mouawad 2018 : 89). Pour cette raison, sans nous opposer aucunement à la *licentia poetica*, nous pourrions nous attendre à ce que la conception du personnage dramatique ait dépendu largement de la perception et de l'interprétation déployée par Zemon Davis dans *Trickster Travels*.<sup>11</sup>

Cette connexion directe est d'autant plus évidente que la première apparition de Wazzân dans *Tous des oiseaux* s'adapte parfaitement au commencement dudit livre. Dans l'introduction, comme recourant à un repoussoir ou bien pour souligner un paradoxe historique, Zemon Davis (2006 : 3) se met à parler du même éléphant blanc qu'évoque Wahida à l'hôpital, au chevet d'Eitan. Cet éléphant devenu notoire tandis que Léon l'Africain, son « contemporain », à son tour offert en cadeau au même pape, disparut sans laisser de traces (cf. *supra*).

### 3.2 « Un décepteur en voyage » : de Grenade à Rome

Comment al-Hasan al-Wazzân est-il parvenu à se faire offrir en *cadeau* ? Après avoir quitté al-Andalus récemment reconquis par Isabelle I<sup>re</sup> de Castille et Ferdinand II d'Aragon, la famille d'al-Hasan al-Wazzân arrive à Fès. Il y fait ses études de grammaire, de rhétorique, de théologie et de droit, et grâce à son oncle maternel, qui est

11 Surtout parce qu'elle est la seule à nous avertir – nous et, bien évidemment, Mouawad – du conte de l'oiseau amphibie et à le proposer comme une clé pour l'interprétation de ses écrits, notamment de *Cosmographia et Geographia de Affrica*, mais aussi bien pour comprendre la manière d'être de son auteur (cf. Zemon Davis 2009 et 2006 : 109-124). C'est l'aspect sur lequel insiste Mouawad, même si dans sa pièce, c'est justement le placement, voire l'usage du conte qui fera que celui-ci prend un tour tout nouveau (cf. *infra*).



diplomate à la cour du premier sultan de la dynastie Wattaside, lui aussi s'initie à la carrière diplomatique.

En 1517, al-Hasan al-Wazzân, déjà diplomate et voyageur renommé, est en mission diplomatique à Constantinople auprès du sultan Sélim I<sup>er</sup>. De retour en Egypte, il passe par Le Caire et par Qena. Son itinéraire n'est pas clair ; il a pu rejoindre des pèlerins venant de La Mecque, être parti de nouveau pour Constantinople, ou avoir pris un tout autre chemin. Ce qui est certain, c'est qu'à l'été 1518, il s'embarque pour Fès, afin de retourner chez son maître, le sultan Muhammad al-Burtukâlî. Mais le navire est attaqué et le grand diplomate est fait prisonnier. C'est bien une ironie, car son capteur s'avère être un chevalier de l'Ordre de Saint-Jean, d'origine espagnole, don Pedro de Cabrera y Bobadilla, qui reconnaît tout de suite l'importance du prisonnier cultivé et plurilingue, ambassadeur africain ayant de bonnes connexions avec l'Empire ottoman. Alors, au lieu de le vendre comme esclave, il préfère l'offrir au pape Léon X.

Celui-ci, descendant de la famille Médicis, grand mécène et amoureux des arts et des lettres, est fasciné par le savant oriental et lui offre de rester à Rome sous son patronage – à condition qu'il se convertisse au catholicisme. Ainsi, en 1520, al-Hasan al-Wazzân est rebaptisé et adopte le nom et le prénom de son protecteur, devenant Iohannes Leo de Medicis. « In no sense was this naming a legal adoption [...]. Rather, it resembled the practice, known both in Florence and in Venice, of giving converted Muslim slaves the surname of their master, who served as godfather at the baptism », constate Zemon Davis (2006 : 65). Non plus n'emploie-t-il le nom de la grande famille qui l'a pris sous son aile ; pour tout le monde, il sera Giovanni Leone, d'Afrique<sup>12</sup>, soit Léon l'Africain, nom qu'il (re)traduit rapidement en arabe : Yûhannâ al-Asad al-Gharnati. La vie du protégé du pape est étroitement liée à une autre grande figure de la Renaissance italienne, Alberto III Pio, prince de Carpi, diplomate, humaniste, connaisseur et collecteur d'écrits religieux, médicaux et astronomiques en hébreu, en arabe et en syrien.

Or, Adrian VI, qui succède à Léon X, est un inquisiteur austère, un « barbare » qui a pour but de discipliner une Église catholique trop mondaine et dépensière. Il suspend toute commande de peintures, de sculptures et de livres, et supprime toutes les pensions accordées par son prédécesseur. Y compris celle de Léon l'Africain qui, proclamé *persona non grata*, s'enfuit à Bologne pour ne retourner à Rome qu'en 1523, lorsque la tiare appartient de nouveau à un Médicis, Clément VII. Lors de son séjour en Italie, il écrit plusieurs ouvrages sur les arts et les sciences de l'Orient : *De Arte Metrica Liber*, *De Viris quibusdam Illustribus apud Arabes*, *De quibusdam Viris Illustribus apud Hebraeos*. Il corrige et annote la traduction du Coran vers le latin faite par Jean Gabriel de Teruel et participe à la rédaction du dictionnaire arabe-hébreu-latin-espagnol. Mais son chef-d'œuvre, écrit sur commande du pape Léon X, qu'il achève en 1526, c'est *Libro de*

12 Ce nom « sonne comme un oxymore : quelque chose de très chrétien, combiné avec des relents de piraterie exotique », constate François Pouillon (2009 : 13).

*la Cosmographia et Geographia de Affrica*, étude exhaustive et détaillée, en outre d'être la première à faire connaître l'Afrique aux Européens. Il ne sera publié qu'en 1550, en italien, chez Ramusio à Venise, sous le titre *Della descrizione dell'Africa et delle cose notabili che ivi sono*. Le nom de l'auteur qui, à l'époque, sera déjà décédé, y est italianisé : Giovan Lioni Africano.

Sur ce point-là, il paraîtrait intéressant de songer à la clé historique, fictive bien sûr, proposée par Maalouf. D'après son roman, le pape Clément VII présente à Léon l'African le monde de son temps de la manière suivante :

D'un côté Soliman, sultan et calife de l'islam, jeune, ambitieux, au pouvoir illimité, mais soucieux de faire oublier les crimes de son père et d'apparaître comme un homme de bien. De l'autre, Charles, roi d'Espagne, encore plus jeune et non moins ambitieux, qui s'est fait élire à prix d'or au trône du Saint Empire. Face à ces deux hommes, les plus puissants du monde, il y a l'État pontifical, croix géante et sabre nain. (Maalouf 1986 : 351)

C'est pourquoi un diplomate maure qui connaît le turc et l'arabe, les Ottomans et leur manière d'agir, qui a été en mission diplomatique à Constantinople mais qui est désormais ancré à Rome, serait très utile pour fortifier le rôle du Vatican et pour rétablir la paix en Méditerranée.

Bien sûr, *se non è vero, è ben trovato* : mais bien que littéraire, l'hypothèse n'est pas tout à fait incroyable. Et c'est enfin la figure littéraire mouwadienne qui nous intéresse nous aussi, et, manifestement, le rôle attribué à Wazzân dans *Tous des oiseaux* est de lancer un pont, d'apporter le calme au territoire déchiré qu'est le Moyen-Orient d'aujourd'hui. Les passages cités au chapitre 2.2 ne le montreront peut-être pas au pied de la lettre, mais leur effet est indéniable, essaierai-je de démontrer. Par la suite, j'explique alors en quoi consiste la « modification » réalisée par Mouawad à l'heure de transformer le diplomate marocain Yûhannâ al-Asad en Wazzân, personnage dramatique, pour qu'il indique à Wahida, à David et, finalement, au lecteur/spectateur, une voie dans la quête souvent pénible de l'identité et de la paix.

## 4 LA MISSION DE WAZZÂN CHEZ MOUAWAD

### 4.1 *Taqîya*

Il semble logique qu'à partir du moment où la biographie (historique) de Yûhannâ al-Asad pourrait passer pour un roman d'espionnage, on se pose la même question que s'est posée Wahida : à qui Wazzân est-il loyal ? Dans son doctorat, Wahida défend l'idée que sa conversion est une dissimulation (Mouawad 2018 : 18), possibilité

suggérée par Natalie Zemon Davis comme purement hypothétique et, en tout cas, insuffisante.

À savoir, l'islam prévoit une pratique appelée *taqîya*, qui signifie « prudence, crainte ». Fondée sur le Coran, notamment sur les versets 3:28 et 16:106, cette pratique permet au musulman de dissimuler voire de nier sa religion sous la contrainte, par précaution, pour éviter la persécution. En effet, on pourrait expliquer par *taqîya* le comportement d'al-Hasan en Italie : une apparence catholique fausse, tandis qu'à l'intérieur, il reste un musulman sincère. Mais dans ce cas-là, sa trajectoire européenne, son illustre carrière de savant, écrivain et traducteur protégé de deux papes, ne paraîtrait plus logique, souligne Zemon Davis :

But this stark dichotomy does not help us understand why he extended an open appreciation to Islamic culture and Muslim figures in his writings in Italy [...]. Once out of prison in early 1520, and especially after the death of Pope Leo X at the end of the next year, what held him in Italy? Could he not have found a way to sneak off to a boat bound for North Africa? (2006 : 189).<sup>13</sup>

D'autant plus qu'à son retour à Tunis – où de nombreux maures espagnols et esclaves musulmans s'étaient exilés, dont parmi eux pas mal de convertis – avoir recours à *taqîya* aurait été risqué. Serait-ce convaincant comme justification dans le cas d'un ambassadeur du sultan, connaisseur de secrets d'État et de religion, qui a adopté le christianisme, qui a enseigné l'arabe et décrit le Maghreb aux Européens et qui a interprété le Coran aux cardinaux au Vatican ? Faute de pouvoir lire la thèse de Wahida, nous ne parviendrons pas (encore) à résoudre cette énigme. Par contre, en ce qui concerne la présence énigmatique de Wazzân dans *Tous des oiseaux*, il faut finalement revenir sur l'histoire de l'oiseau amphibie.

## 4.2 De Rome à Jérusalem : on est ce que l'on raconte

Au début de *Cosmographia et Geographia de Affrica*, Léon l'Africain expose son embarras pour avoir dévoilé les vices de l'Afrique bien qu'il y eût été élevé et nourri, lui qui est estimé pour sa dignité et sa vertu. Or, déclare-t-il, « il est nécessaire pour qui-conque veut écrire de dire les choses comme elles sont (*narrare le cose como sonno*) »<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Zemon Davis propose comme explication le mariage, voire une famille, parce qu'elle a découvert, dans le recensement romain de 1526, un ménage de trois personnes (*sic*) mené par un certain « Io. Leo » qui, selon elle, ne pourrait être que Yuhanna al-Asad (2006 : 211). Maalouf, sans connaître bien évidemment, en 1986, les recherches de la professeure américaine, invente intuitivement une histoire toute similaire, *cherchez la femme* : Madeleine, une juive de Grenade convertie au catholicisme.

<sup>14</sup> Je me sers de la traduction en français, réalisée par André Larose, de l'article de Natalie Zemon Davis (2009) et des extraits de la *Cosmographia* qu'elle y a cités.

(*Cosmographia*, 43r-v). Pour se justifier, il recourt à deux contes paraboliques que Natalie Zemon Davis (2006 : 109-116 et 2009 : 312-317) a soulignés comme essentiels pour comprendre la manière d'être d'al Hasan al-Wazzân. Pour nous, la seconde est la plus importante.

Pour éviter que les lecteurs le soupçonnet, lui comme Africain, d'avoir contracté seulement les vices et non pas les vertus du continent dont il écrit et dont il est aussi originaire, il raconte l'histoire de l'oiseau amphibie. Ce dernier était un oiseau qui pouvait vivre sur la terre aussi bien que dans l'eau. Il vivait dans les airs jusqu'à ce que le roi des oiseaux ne vînt lui exiger l'impôt. À ce moment-là, il s'envola vers la mer et dit aux poissons : « Le roi fainéant des oiseaux me demande de payer l'impôt. Mais vous me connaissez, je suis des vôtres. » Et les poissons l'accueillirent parmi eux. L'oiseau amphibie resta vivre tranquillement dans la mer jusqu'à ce que le roi des poissons à son tour ne vînt réclamer l'impôt. L'oiseau sortit de la mer et retourna auprès d'autres oiseaux, racontant la même histoire. Ainsi continua-t-il sans jamais payer l'impôt. L'auteur, conclut Léon l'Africain parlant de soi à la troisième personne, fera comme cet oiseau : « Si l'on vitupère contre les Africains, [il] alléguera qu'il n'est pas né en Afrique mais à Grenade. Et si c'est Grenade qui fait l'objet de railleries, il invoquera comme excuse qu'il n'a pas été élevé à Grenade. » (*Cosmographia*, 43v-44r ; Zemon Davis 2009 : 313).

Des oiseaux qui parlent, qui règnent et qui disputent sont un motif récurrent dans les littératures persane et arabe. Ayant analysé nettement les sources possibles, Natalie Zemon Davis considère que Léon l'Africain aurait pu s'inspirer d'une histoire racontée dans le célèbre *Livre des animaux* (*Kitâb al-Hayawân*) d'al-Jâhiz du IX<sup>e</sup> siècle. L'autruche s'excuse de ne pouvoir transporter un fardeau parce qu'elle est un oiseau, et de ne pouvoir voler parce qu'elle est un chameau. Une autre source en pourraient être les fables d'Ésope, que Giovanni Leone aurait pu consulter dans la vaste bibliothèque des Médicis. Chez Ésope, c'est une chauve-souris qui se présente, tour à tour, comme oiseau et comme souris. Or, malgré tout cela, l'histoire de l'oiseau amphibie, conclut Zemon Davis, a dû être composée par Léon l'Africain ; c'est « l'histoire d'une créature qui se soustrait à la responsabilité, à l'obligation et au blâme, en revendiquant des origines et des identités différentes. [...] Il signifiait [à ses lecteurs] qu'il était en quelque sorte un escamoteur, quelqu'un dont on ne parvenait pas facilement à assigner des loyautés. » (Zemon Davis 2009 : 316-317).

Par ce conte, al-Hasan a mis en œuvre la pratique appelée *hîla* (ruse, truc, artifice), qui marque une série de stratagèmes dont on fait usage pour atteindre un dessein et pour prospérer. Zemon Davis retrace ses origines dans le *Livre des ruses* aussi bien que dans l'Italie de la Renaissance, où al-Hasan a pu se familiariser avec les tactiques défendues par Nicolas Machiavel (2006 : 114). Finalement, cela va de soi : un amphibie, c'est quelqu'un d'ambivalent, d'équivoque et forcément d'un sens moral ambigu et douteux. N'oublions pas que pour Zemon Davis, al-Hasan al-Wazzân est *trickster*, décepteur, fripon, trompeur, comme l'oiseau de son conte : « The amphibian creature in Yuhanna al-Asad's bird story shifts identities each year according to his interest. » (Zemon Davis

2006 : 189-190). Le pont qu'al-Hasan essayait de jeter sur la Méditerranée, c'était « un pont à son avantage, un pont qui allait lui permettre de rester d'un côté et de retourner de l'autre, mais un pont aussi à l'avantage du monde d'où il était venu. » (2009 : 322)

Comme déjà dit, Wajdi Mouawad avait connu al-Hasan à travers les conversations avec Natalie Zemon Davis, c'était grâce à elle et à ses recherches qu'il avait entendu pour la première fois l'histoire de l'oiseau amphibie, celle qui apparaît dans *Cosmographia et Geographia de Affrica* et que je viens de résumer ci-dessus. Toutefois, au moment de rédiger son texte et de créer le personnage de Wazzân, Mouawad s'est inventé, à l'instar de son propre personnage, une toute nouvelle version de ladite histoire. Voici la légende de l'oiseau amphibie racontée par Wazzân à David qui est en train de mourir :

Un oiseau vient au monde et voilà qu'à la faveur de son premier envol il passe au-dessus des eaux de la mer. La lumière laisse entrevoir sous la surface les poissons aux écailles argentées. Ému par cette beauté inconnue, l'oiseau veut aller à leur rencontre et il tombe vers la mer. Mais les autres oiseaux, ses congénères, le rattrapent avant qu'il n'atteigne les vagues. « Non ! lui dit le plus sage, ne t'avise jamais d'aller vers ces créatures. Elles te sont étrangères en tous points et, les rejoignant, tu mourrais comme elles mourraient si elles nous rejoignaient. » L'oiseau obéit et va sa vie, mais toujours son cœur se tord à la vue de la mer. Taciturne, il ne chante plus. Jusqu'au jour où, pétri par un chagrin devenu trop lourd à porter, il songe qu'à une longue vie malheureuse il préfère un seul instant d'extase, et il referme sur lui ses ailes ! Et dans la bleuité du ciel, il tombe vers la bleuité de la mer pour en fendre la surface. Le voilà sous l'eau, s'enfonçant vers l'abysse des lumières et dans le peu de temps qu'il lui reste, l'oiseau ouvre ses yeux ! Infinité de poissons multicolores ! Satin insoupçonné des abîmes ! Indicible beauté étrangère ! Son cœur s'enflamme ! Sa dernière heure approche, mais il ne s'en soucie plus, tout à son désir de l'autre, de ce qui est différent, et ce désir est si absolu, si immense, si spirituel, qu'à l'instant précis où la mort veut le saisir des ouïes lui poussent au cou ! Et il respire ! Il respire ! L'oiseau respire ! Et, respirant, volant-nageant, il s'avance au milieu des poissons aux écailles d'or, de jade et de rose aussi subjugués par lui que lui par eux, et, les saluant, l'oiseau prononce la parole magique : « Me voici ! C'est moi ! Je suis l'oiseau amphibie arrivant au milieu de vous, je suis l'un des vôtres, je suis l'un des vôtres ! » (Mouawad 2018 : 85-86)

## 5 CONCLUSION : DEUX OISEAUX AMPHIBIES

Pas d'impôts, pas de rois fainéants, pas d'oiseau décepteur. Chez Mouawad ce même oiseau amphibie ne symbolise plus la ruse, l'astuce et la déception. L'oiseau imposteur

d'autrefois devient un philosophe sublime, prophète dirait-on. Il apporte la paix et la réconciliation, conduisant deux êtres humains, Wahida et David, à travers la frontière supposément infranchissable entre deux pays, deux religions, deux cultures. Son caractère d'amphibie signifie qu'il ne s'accroche pas à son identité, mais il ne la cache pas non plus ni ne la rejette.

De la même façon que l'image historique de Léon l'Africain esquissée par Natalie Zemon Davis est liée étroitement à l'histoire de l'oiseau amphibie incluse dans *Cosmographia et Geographia de Affrica*, aussi l'image littéraire et dramatique de Wazzân dépend-elle de l'histoire qu'il raconte – sauf que celle-ci est différente, nouvelle, réinventée. Par conséquent, Wazzân lui aussi s'est réinventé. La transformation de Léon l'Africain en Wazzân repose alors essentiellement sur le changement de *l'histoire de l'oiseau amphibie racontée par lui*. La parabole du décepteur est devenue une légende sur celui qui, au risque de mourir, s'est opposé aux préjugés pour retrouver et même réinventer son identité.

[À] côté de personnages dont la bestialité suscite le dégoût, le lecteur habitué à fréquenter les textes de Mouawad se trouve également confronté à des figures, fulgurantes de beauté et de noblesse, qui frappent par leur capacité à réagir à un destin cruel, en indiquant à leurs semblables les voies d'un humanisme nouveau. (Valenti 2019 : 83)

Si, après avoir présenté la transposition mouwadienne de l'histoire de l'oiseau amphibie, j'essayais de résumer le rôle de Wazzân dans *Tous des oiseaux*, je ne saurais mieux dire.

## BIBLIOGRAPHIE

- GENETTE, Gérard (1982) *Palimpsestes. La Littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- JUNG, Carl-Gustav/Charles KERÉNYI/Paul RADIN (1958) *Le Fripon divin : un mythe indien*. Genève : Georg.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1974) *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- MAALOUF, Amin (1986) *Léon l'Africain*. Paris : Éditions Jean-Claude Lattès.
- MAHKOVIC, Eva (2010) *Wajdi Mouawad: Kri obljud. Analiza dramske tetralogije s prevodi*. Ljubljana : Akademija za gledališče, radio, film in televizijo.
- MOUAWAD, Wajdi (2017) *Tous des oiseaux. Dossier de presse*. Paris : Théâtre La Colline.
- MOUAWAD, Wajdi (2018) *Tous des oiseaux*. Paris : Actes Sud.
- PATROIX, Isabelle (2014) *Identités et création dans l'oeuvre de Wajdi Mouawad*. Grenoble : Université Grenoble Alpes.

- POUILLON, François (2009) Présentation. *Traduttore, traditore*. F. Pouillon (éd.), *Léon l'Africain*. Paris : Karthala, 13–28.
- RADIN, Paul (1956) *The Trickster: A Study in Native American Mythology*. Londres : Routledge and Paul.
- VALENTI, Simonetta (2019) *Le nouvel humanisme de Wajdi Mouawad*. Bruxelles : Peter Lang.
- AL-WAZZÂN, al-Hasan *Libro de la Cosmographia et Geographia de Affrica*. V. E. MS 953. Biblioteca Nazionale Centrale, Rome.
- ZEMON DAVIS, Natalie (2006) *Trickster Travels. A Sixteenth-Century Muslim Between Worlds*. New York : Hill and Wang.
- ZEMON DAVIS, Natalie (2009) Le conte de l'amphibie et les ruses d'al-Hasan al-Wazzân. F. Pouillon (éd.), *Léon l'Africain*. Paris : Karthala, 311–323.

## POVZETEK

### IZ GRANADE V JERUZALEM: LEON AFRIČAN IN LEGENDA O PTICI DVOŽIVKI V DRAMI *VSI PTICE WAJDIJA MOUAWADA*

Pričujoči članek obravnava dramo *Vsi ptice* sodobnega libanonsko-kanadskega avtorja Wajdija Mouawada. Analizira alegorični dramski lik Wazzana, ki temelji na zgodovinski osebi Leonu Afričanu, v Granadi rojenem maroškem diplomatu in polihistorju, ki ga je v začetku 16. stoletja ugrabil španski pirat in ga podaril papežu Leonu X. Iz islama se je spreobrnil v katoliško vero in pod mecenstvom dveh medičejskih papežev skozi svoj opus Evropejcem kot prvi predstavil Afriko.

Mouawad je za Leona Afričana izvedel po zaslugi ameriške znanstvenice Natalie Zemon Davis. Ta se v monografiji *Trickster Travels* (2006) ukvarja z dvojnostjo in izmuzljivostjo enigmatične zgodovinske osebe, katere značaj predstavi skozi zgodbo o ptici dvoživki. Gre za parabolo, ki kot avtorjevo paratekstualno opozorilo stoji na začetku *Knjige o kozmografiji in geografiji Afrike* (1526 [1550]), najpomembnejše študije Leona Afričana, in je kljub morebitnim predhodnim virom vendarle njegovo avtorsko delo.

Pričujoči članek pokaže, kako je Mouawad svoj dramski lik oddaljil od izvirne predloge, torej od zgodovinopisne podobe izmuzljivca in sleparja, na ta način, da je spremenil poanto omenjene parabole. Zgodba o ptici dvoživki, kakršno Wazzan v drami *Vsi ptice* pove judu, ki je tik pred smrtjo izvedel za svoje arabske korenine, se je iz parabole o sleparju spremenila v legendo o nekem, ki je premostil predsodke in našel svojo identiteto. Pri Mouawadu Wazzan pooseblja spravo med krščanstvom in islamom ter je hkrati morda celo nosilec ideje o svetu, o kakršnem sta sanjala renesančni in razsvetljenski humanizem.

**Ključne besede:** Wajdi Mouawad, *Vsi ptice*, Leon Afričan, epsko gledališče, palimpsest



## ABSTRACT

**FROM GRANADA TO JERUSALEM: LEO AFRICANUS AND THE LEGEND OF THE AMPHIBIOUS BIRD IN *BIRDS OF A KIND* BY WAJDI MOUAWAD**

The present article examines the drama *Birds of a Kind* by the Lebanese-Canadian author Wajdi Mouawad. It analyses the allegorical character of Wazzan which is based on the historical figure Leo Africanus, a Moroccan diplomat and polymath of Granadan origin who in the early 16<sup>th</sup> century was kidnapped by Christian pirates and offered to Pope Leon X. Following his conversion from Islam to Catholicism he became the first author to present Africa to the Europeans through his works, published under the patronage of two popes from the Medici family.

Leo Africanus was introduced to Mouawad by the American scholar Natalie Zemon Davis. In her study *Trickster Travels* (2006) she discusses the ambiguity and the evasiveness of this enigmatic historical figure whose character she highlights through the story of the amphibious bird. It is a parable placed as the author's paratextual notice at the beginning of *The Book of Cosmography and Geography of Africa* (1526 [1550]), Leo Africanus's most important scholarly work, and in spite of many possible sources, it is definitely his own invention.

This article aims to demonstrate how Mouawad distanced his dramatic character from the original figure – the historiographic image of a trickster – by changing the point of the aforementioned parable. The story of the amphibious bird in *Birds of a Kind*, told by Wazzan to a Jew who right before his death is revealed to have an Arabic origin, is transformed from the parable of a trickster into a legend of someone who manages to overcome prejudice in order to find his identity. For Mouawad, Wazzan personifies the reconciliation between Judaism and Islam, transmitting at the same time an idea of the world dreamed of by the humanism of the Renaissance and Enlightenment.

**Keywords:** Wajdi Mouawad, *Birds of a Kind*, Leo Africanus, epic theatre, palimpsest



**Florence Gacoin-Marks**

Faculté des lettres

Université de Ljubljana

Slovénie

florence.gacoin-marks@guest.arnes.si

UDK 81'255.4=133.1=163.6:82-31Houellebecq M.

DOI: 10.4312/vestnik.13.365-381



## TRADUCTION DES CONNOTATIONS AUTONYMIQUES DANS TROIS ROMANS DE MICHEL HOUELLEBECQ

Très commentée et étudiée pour ses thématiques, l'œuvre de Michel Houellebecq n'a donné lieu qu'à un nombre relativement restreint d'études stylistiques.<sup>1</sup> D'abord, parce que le romancier a été maintes fois qualifié d'écrivain « sans style », ce qui est assez inhabituel pour être souligné.<sup>2</sup> Puis en raison du fait que son œuvre a été tant commentée pour son contenu sociétal, provocateur, voire idéologique que l'on en a presque oublié que nous sommes face à une œuvre fictionnelle, comme ne cesse de le répéter son auteur dans ses interviews.<sup>3</sup>

Et pourtant, il y a bien un style houellebecqien. Parmi les signes le caractérisant, un phénomène saute aux yeux dès la première lecture : la présence d'un nombre non négligeable d'éléments textuels (50 éléments par 100 pages en moyenne) signalés dans le texte par un usage de l'italique ou des guillemets ne relevant pas de l'utilisation codifiée de ces deux moyens typographiques de mise en relief.<sup>4</sup> Le premier à avoir attiré l'attention sur l'importance de ce stylème dans l'œuvre de Houellebecq est son éditeur et ami Dominique Noguez, auteur de l'un des premiers livres entièrement consacrés à l'écrivain (2003, 129-132). Mais il s'agit pour ce dernier davantage de prouver que le style de Houellebecq, souvent présenté comme inexistant, est en réalité beaucoup plus subtil qu'il n'y paraît. Il est ensuite mentionné par de nombreux chercheurs, sans toutefois avoir fait l'objet d'une étude systématique prenant également en compte l'évolution de l'écriture houellebecquienne depuis les années 1990 jusqu'à nos jours.<sup>5</sup>

Véritable stylème clairement identifié par les lecteurs comme par les chercheurs, l'utilisation élargie de l'italique et des guillemets est donc un phénomène sur lequel le lecteur est en droit – et le traducteur en devoir – de s'interroger pour décoder sa signification

1 Voir Jafuel 2016 : 4-10.

2 Sur l'ensemble des polémiques autour du style de Houellebecq, voir Estier (2015).

3 Voir notamment les interviews données à France Inter et RTL au moment de la promotion de *Soumission* en 2015.

4 Voir les nombreuses grammaires « de référence », notamment Riegel [et al.] 1994, chapitre IV, ainsi que les différents usuels destinés aux relecteurs (entre autres, le *Lexique des règles typographiques en usage à l'Imprimerie nationale*, 2002).

5 Voir Jafuel 2016 : 15.

exacte.<sup>6</sup> Le corpus de trois romans servant de base à la présente étude traductologique a été constitué de manière à inclure des traductions élaborées par trois traducteurs slovènes différents : Marko Trobevšek, Mojca Medvedšek et Iztok Ilc, trois traducteurs diplômés de langue française et expérimentés dans le domaine de la traduction de la littérature française contemporaine.<sup>7</sup> Nous pourrions ainsi examiner quelle stratégie chacun d'entre eux a adopté pour traiter les éléments analysés.

En littérature, les éléments signalés par l'italique ou les guillemets (sans être du discours direct *stricto sensu*) ont tous une fonction métalinguistique, car ils connotent les signes linguistiques comme tels, tout en continuant à dénoter le monde représenté dans le récit (Rey-Debove, 1979, 33). C'est la raison pour laquelle, nous pouvons les appeler, en accord avec la terminologie adoptée par les linguistes et sémioticiennes françaises Josette Rey-Debove et Jacqueline Authier-Revuz, des « connotations » ou « modalisations » autonomiques.<sup>8</sup> Ce sont les éléments que le narrateur met visuellement à distance, dont il se démarque du fait qu'ils sont, d'une manière ou d'une autre, étrangers à son discours (signes d'idiolectes particuliers ou de sociolectes collectifs). L'italique et les guillemets sont donc ici des marqueurs d'hétérogénéité discursive.

Sur le plan narratif, le recours à la modalisation autonome – qui devient ici un stylème – a l'avantage considérable de ne pas interrompre le récit, d'introduire des nuances « en passant », sans ralentir le flux narratif. En effet, comme l'a souligné Gregor Perko :

« [L]a modalisation autonome, qui met en relief la 'matérialité' du signe linguistique, ne présente nullement un dysfonctionnement de la communication qui provoquerait une rupture de la progression thématique, bien que 'l'arrêt-sur-langue' ou 'l'arrêt-sur-énonciation' entraîne une sorte de 'décrochage' communicatif. Plus précisément, l'énoncé se 'dédouble' et se développe à deux niveaux distincts : un niveau mondain et un niveau métalinguistique » (2012: 255).

Il s'agit donc d'un stylème puissant sur le plan sémantique, mais aussi très efficace sur le plan narratif. Comme l'a noté Jacqueline Authier-Revuz,

« les discours qui circulent concurremment, se répondent, s'épaulent, s'affrontent, se démarquent..., dans le même 'champ' que le mien - des discours

6 Comme l'écrit Jacqueline Michel à propos de ce stylème chez Julien Gracq, c'est un procédé qui « interroge et demande à être interrogé » (1981 : 14).

7 Mojca Medvedšek a également traduit *Plateforme, La Possibilité d'une île, La Carte et le territoire* et *Soumission*.

8 Rey-Debove, Josette (1997) ; Authier-Revuz (1978, 1992-1993, 1996, 2029). De manière générale, cette dernière répartit les formes de discours rapporté en trois catégories : les formes marquées et univoques, les formes marquées exigeant un travail interprétatif (segments relevant d'une modalisation autonome marqués par des guillemets, par des italiques ou à l'oral par l'intonation) et les formes purement interprétatives (discours direct libre, discours indirect libre, citations cachées, allusions). Le présent article porte en majeure partie sur la seconde catégorie (1992, n° 55, 41-42).

qui, avant moi, et comme moi, mieux que moi, pas comme moi, pas tout à fait comme moi, pas du tout comme moi, ... ont parlé de ce dont je parle, discours que 'croise', inévitablement, mon discours et par rapport auquel il se 'positionne' » (1996 : 113).

Avant d'analyser la traduction des éléments signalés en italique et entre guillemets par Houellebecq, il convient de préciser que nous nous sommes ici limités aux utilisations de l'italique et des guillemets non exigées par la norme typographique.<sup>9</sup> Ont donc été exclus les citations d'auteurs, les titres et les mots étrangers qu'il est impossible d'écrire sans les signaler par l'italique ou les guillemets.<sup>10</sup> Il est également important de noter qu'il n'existe pas de différence notable entre les langues française et slovène en ce qui concerne les usages de l'italique et des guillemets prescrits par la norme orthographique et ceux relevant de la mise en relief. Il est donc théoriquement possible d'avoir recours à ces deux procédés pour aboutir en slovène aux effets recherchés par l'écrivain français.<sup>11</sup>

Dans les pages suivantes sont présentées les principales catégories d'occurrences du stylème ainsi que des remarques concernant leur traitement par les trois traducteurs slovènes de l'écrivain français.<sup>12</sup>

## 1 LES « ILÔTS TEXTUELS », LA PAROLE DE L'AUTRE AU SEIN DU RÉCIT DU NARRATEUR

L'« îlot textuel »,<sup>13</sup> le signalement au sein même du récit d'une parole étrangère à celle du narrateur, est en quelque sorte l'usage « historique », le plus ancien dans la

9 Sur les usages élargis de l'italique et des guillemets en littérature, on peut prendre pour point de départ fournissant le lien entre sémiotique, linguistique et stylistique l'ouvrage d'Anne Herschberg Pierrot (1993). Par ailleurs, pour les éléments analysés, il ne sera pas fait de distinction entre l'usage de l'italique et celui des guillemets. Intéressante au demeurant, cette question n'influe pas sur le traitement des autonymes par les traducteurs et n'a donc pas lieu d'être abordée dans le présent article.

10 Cela ne signifie cependant pas que la mise en relief des noms de lieux ou des titres n'a pas, comme chez Flaubert, une double signification autonymique : celle de signaler le titre et celle de mettre en valeur une expression ayant du sens dans une situation donnée. Comme ici : « J'eus l'étrange impression de pénétrer dans une sorte d'autofiction en pénétrant dans la *salle des pas perdus* de la gare Saint-Lazare » (Houellebecq 2019 : 157). Le nom de lieu entre en résonance avec la situation existentielle du narrateur. Cette référence s'est totalement perdue dans la traduction slovène (Houellebecq – Ilc 2020 : 136).

11 La section explicative « Pravila » de la dernière édition du manuel orthographique normatif Slovenski pravopis ([https://fran.si/134/slovenski-pravopis/datoteke/Pravopis\\_Pravila.pdf](https://fran.si/134/slovenski-pravopis/datoteke/Pravopis_Pravila.pdf)) ne mentionne pas l'usage de l'italique hormis celui permettant la mise en relief des titres. L'usage « expressif » est donc totalement laissé à l'appréciation de l'auteur. En revanche, on y trouve toute une section consacrée aux guillemets où l'auteur distingue les usages syntaxiques et non syntaxiques. C'est dans la seconde section que sont regroupés les usages faisant l'objet de la présente analyse.

12 Notons qu'il y a inévitablement une part de subjectivité dans le classement des exemples proposés. Mieux encore, les catégories ne sont pas strictement séparées les unes des autres. En effet, comme déjà évoqué, cette utilisation est parfois volontairement équivoque et admet plusieurs interprétations qu'il conviendra de prendre en compte.

13 L'appellation d'« îlot textuel » est de Jacqueline Authier (1978, puis 1996). Elle définit ce phénomène comme la « représentation d'un discours autre », c'est donc un autre mot pour la modalisation autonymique explicite.

littérature française, celui que Balzac emploie souvent pour rapporter des expressions régionales ou autrement connotées de ses personnages.<sup>14</sup> Ce n'est pas l'usage le plus fréquent chez Houellebecq et il est presque toujours signalé par un commentaire autonymique explicite.

### 1.1 La parole d'un locuteur clairement défini

Parfois, la parole revient à une personnalité clairement identifiée. La citation du vocabulaire précis utilisé et la mise en relief de ce dernier par les guillemets ou l'italique replacent le lecteur dans un contexte historique, dans l'esprit d'une époque, comme ici :

« Sur le plan professionnel, son seul objectif était – très raisonnablement – de se fondre dans cette ‘vaste classe moyenne aux contours peu tranchés’ plus tard décrite par le président Giscard d'Estaing » (Houellebecq 1998 : 64).

« Na poklicnem področju je bil njegov edini cilj – in to zelo razumen – stopiti se z ‘mnogoštevilnim srednjim razredom z zabrisanimi mejami’, kot ga je označil predsednik Giscard d'Estaing » (Houellebecq – Medvedšek 2000 : 65).

Il arrive aussi que l'attention soit portée sur les mots caractéristiques d'une parole plus collective, invitée dans le récit pour sa « couleur locale », son caractère pittoresque, comme ici où il est question des vaches qui vont « comme le disent les éleveurs dans leur parler cynique, ‘se faire remplir’ » (Houellebecq 1994 : 10), ce que le traducteur a très justement traduit par « kot govorijo rejci v svoji posmehljivi govorici, ‘biti napumpana’ » (Houellebecq – Trobevšek 2004 : 10).

Dans d'autres cas, plus fréquents, les citations sont clairement attribuées à des personnages romanesques qui s'invitent ainsi dans la narration principale. Attirer l'attention sur les mots exacts qu'ils emploient permet à l'écrivain de les caractériser discrètement sans interrompre son récit par des gloses descriptives concernant leur psychologie :

« [Tisserand] m'a alors expliqué qu'un reste d'orgueil l'avait toujours empêché d'*aller aux putes* » (Houellebecq 1994 : 99).

« Potem mi je [Tisserand] razložil, da zaradi ostanka ponmosa nikoli ni mogel *iti h kurbam* » (Houellebecq – Trobevšek 2004 : 78).

L'utilisation de cette expression souligne le fond d'idéalisme qui caractérise ce personnage par rapport au narrateur : encore convaincu qu'il est possible de construire une relation sentimentale avec l'autre sexe, le personnage affiche son mépris pour les amours

14 Voir notamment dans *Les Paysans et Splendeur et misère des courtisanes*.

vénales. Comme bien souvent, la parole du personnage s'apparente à la langue parlée, voire vulgaire, de sorte que l'usage de l'italique pourrait simplement signaler la distance entre l'expression du narrateur et celle du personnage. Mais l'effet produit est double. Il en est de même dans l'exemple suivant :

« En bref, et comme Bruno le résuma une fois à l'intention de son psychiatre, 'tout se barrait en couille' » (Houellebecq 1998 : 77).

« Skratka, kakor je to Bruno nekoč na kratko opisal svojemu psihatru, 'vse gre prej ali slej v maloro' » (Houellebecq – Medvedšek 2000, 77).

Dans son désarroi, Bruno s'exprime en termes crus, sa phrase sonne presque comme un juron dénonçant le caractère désespéré de la situation (et peut faire sourire le lecteur s'attendant à une réflexion plus élaborée). L'expression slovène n'est pas inadéquate, mais il lui manque la vulgarité de l'expression française. L'expression ordurière « vse gre prej ali slej v kurac » aurait mieux collé à la peau de Bruno.

Même emploi ici, où la mention caractérise le personnage de Claire, une femme moderne qui n'éprouve pas de gêne à parler de sa sexualité, y compris en employant des expressions crues :

« [...] il aurait pu lui arriver n'importe quoi d'autant qu'elle commençait sérieusement, selon ses propres termes, à 's'intéresser à la bite' » (Houellebecq 2019 : 129).

« [...] lahko bi se ji pripetilo karkoli, še toliko bolj, ker se je po njenih besedah začela resno 'zanimati za tiče' » (Houellebecq – Ilc 2020 : 112).

La vulgarité caractérisant le personnage et expliquant la mention par le narrateur est tout à fait bien rendue par l'expression slovène choisie par le traducteur.<sup>15</sup>

## 1.2 Une parole autre, mais opaque

Dans de nombreux cas, la parole d'autrui est rapportée sans être clairement identifiée. Par exemple ici :

« D'emblée, je l'informe que je suis *en dépression* » (Houellebecq 1994: 135).

« Takoj ga obvestim, da sem v *depresiji* » (Houellebecq – Trobevšek 2004: 110).

15 Comme en témoignent certains écarts sémantiques, notamment dans la traduction des *Particules élémentaires*, ces expressions sont parfois difficiles à identifier par un traducteur n'étant pas en contact régulier avec le français parlé familier, voire ordurier.

S'agit-il du diagnostic posé par le psychiatre ou de l'expression « générique » utilisée par le narrateur pour qualifier son mal-être ? Dans ce cas simple, cela n'a aucune incidence sur la traduction, qui sera la même dans les deux cas.

De même dans l'exemple suivant :

« [U]n défilé a eu lieu à Paris pour protester contre les 'brutalités policières' ; il s'est déroulé dans une atmosphère 'd'une dignité bouleversante' (Houellebecq 1994 : 61).

« [Bil] je v Parizu sprevod v protest proti 'policijski surovosti'; potekal je v ozračju 'ganljive dostojanstvenosti' (Houellebecq – Trobevšek 2004: 50).

Les cas de ce type sont très nombreux et, comme pour les citations clairement identifiées, les traducteurs slovènes ont généralement cherché et trouvé des solutions appropriées pour les traduire en conservant l'emploi de l'italique ou des guillemets.

## 2 L'IDIOLECTE DU NARRATEUR

Parfois, pour diverses raisons, le narrateur met à distance des éléments de son propre discours. Il ne s'agit donc pas d'« îlots textuels » au sens strict, mais d'éléments considérés comme étrangers par le narrateur du fait qu'il ne les assume pas ou qu'il émet de sérieuses réserves à leur égard.

### 2.1 L'utilisation d'expressions crues, voire vulgaires

Cet emploi peu fréquent est, en un sens, proche de l'emploi orthographique : il s'agit pour le narrateur de signaler les expressions extérieures à la langue standard mais qui confèrent au récit plus d'authenticité et de pittoresque. Comme nous avons déjà vu un cas similaire s'agissant des expressions vulgaires utilisées par certains personnages (et signalées la plupart du temps entre guillemets), il est inutile de nous attarder outre mesure. Les expressions vulgaires devront être identifiées, puis traitées systématiquement : s'il existe en slovène un équivalent adéquat sur le plan sémantique et stylistique, il pourra être signalé en italique comme dans le texte original. Dans le cas où elles seront remplacées par des traductions sémantiquement adéquates mais ne relevant pas du registre familier ou vulgaire, il faudra renoncer à l'emploi de l'italique. Ainsi, dans les deux exemples suivants :

« Généralement, il racontait des *histoires de cul* ; je sens que ce déplacement en province va être sinistre (Houellebecq 1994 : 52).

« V glavnem je pripovedoval *kosmate zgodbe*; glede te poti na deželo me obhajajo zle slutnje (Houellebecq – Trobevšek 2004 : 44).

Ici, le traducteur a trouvé un équivalent slovène qui, bien que moins vulgaire que l'expression française, introduit du pittoresque dans la langue du narrateur. D'où la conservation de l'italique. Il en est autrement dans l'exemple suivant :

« Son oncle votait toujours communiste et refusait d'aller à la messe de minuit, c'était à chaque fois l'occasion d'un *coup de gueule* » (Houellebecq 1998 : 155).

« Njegov stric je volil komunista in ni hotel iti k polnočnicam, kar je vsako leto znova povzročilo glasno zmerjanje » (Houellebecq – Medvedšek 2000 : 151).

N'ayant pas trouvé d'expression aussi familière et imagée en slovène, la traductrice a donc opté pour un équivalent standard descriptif (adjectif + substantif) qu'elle n'a pas jugé opportun de signaler en italique.<sup>16</sup>

Toutefois, on remarque des écarts montrant que tous les traducteurs sont conscients de la difficulté mais qu'aucun d'entre eux n'a véritablement élaboré une stratégie cohérente.

Ainsi, dans la traduction de *L'Extension du domaine de la lutte*, nous lisons :

« Je n'éprouvais aucun désir pour Catherine Lechardoy ; je n'avais nullement envie de la *troncher* [...] ; pourtant, je le savais, elle avait tellement besoin d'être *tronchée* » (Houellebecq 1994 : 46).

« Do Catherine Lechardoy nisem občutil nikakršnega poželenja; niti malo mi ni bilo do tega, da bi jo *nategnil* » (Houellebecq – Trobevšek 2004: 37).

Ici, le traducteur a trouvé un parfait équivalent (tout aussi vulgaire qu'en français) qu'il a mis en italique. En revanche, l'usage du même mot au passif lui ayant probablement semblé lourd en slovène, il a décidé de purement et simplement supprimer la dernière remarque du narrateur, ce qui est dommageable pour le texte, alors qu'il aurait suffi d'écrire une formule elliptique permettant de conserver l'idée exprimée sans alourdir le style (« *čeprav je to še kako potrebovala* », « *čeprav bi ji to še kako koristilo* », ipd.).

Même constat dans l'exemple suivant, extrait de *Sérotonine* : « [I]l demeurerait sans doute encore des *queutards* et des *baiseuses* » (Houellebecq 2019 : 323). Ici, le narrateur emploie deux expressions très vulgaires pour désigner les hommes et les femmes qui enchaînent les relations sexuelles : Or, en slovène, nous lisons : « najbrž so še vedno obstajali *potrebneži* in *fukači* » (Houellebecq – Ilc 2020 : 280). Cette traduction est

16 Dans un cas similaire, le traducteur de *Sérotonine* a conservé l'italique qui, ne signalant pas une expression familière, se trouve vidé de son sens : « J'avais moi-même changé, physiquement, j'étais conscient que j'avais subi un ou plusieurs *coups de vieux* » (Houellebecq 2019 : 246) ; « Jaz pa sem se telesno spremenil, jasno mi je bilo, da se se pošteno *postaral* » (Houellebecq – Ilc 2020 : 245).

problématique du point de vue tant sémantique que stylistique. Tout d'abord, le texte slovène ne mentionne que les hommes, ce qui n'est pas le sens de l'original qui parle bien des deux sexes. Par ailleurs, si l'expression « fukači » est bien ordurière, en revanche « potrebnosti » ne l'est pas, ce qui remet fortement en cause l'usage de l'italique.

## 2.2 L'utilisation d'expressions orale à la mode

Même cas que le précédent, mais pour des expressions laissant transparaître discrètement la société et l'époque dans laquelle le narrateur évolue. Le traducteur aura donc cette fois pour tâche de trouver un équivalent parmi les expressions à la fois équivalentes sur le plan sémantique et caractéristiques du slovène contemporain, ce qui est rarement chose aisée. Examinons quelques exemples :

(a) Une *bonne boîte*

« à tous points de vue, une *bonne boîte* » (Houellebecq 1994: 17).

« v vseh pogledih solidna družba » (Houellebecq – Trobevšek 2004 : 16).

(b) [L]e *zéro défaut*

« nous étions encore loin du *zéro défaut* » (Houellebecq 1994 : 45) ;

« smo še daleč od brezhibnosti » (Houellebecq – Trobevšek 2004 : 36).

(c) « un message subtilement *second degré* » (Houellebecq 1998 : 23) ;

dvomljivo sporočilo (Houellebecq – Medvedšek 2000 : 23)

(č) « [J]e n'avais pas été *formaté* pour une telle proposition, ça ne faisait pas partie de mon *logiciel* » (Houellebecq 2019: 172) ;

« Vendar tega nisem storil, in tega najbrž nisem mogel, za takšen predlog nisem bil *formatiran*, to ni bil del moje *programske opreme* » (Houellebecq – Ilc : 148).

L'exemple (a) relève du monde du travail et désigne familièrement une entreprise, une « boîte », qualifiée de « bonne » dans le sens où elle a de bons résultats et traite correctement ses employés. « Solidna firma » (au lieu du syntagme inhabituel « solidna družba » que le traducteur n'a pas, à juste titre, écrit en italique) aurait été un meilleur équivalent qui aurait pu, lui, être signalé en italique au même titre que l'original français. Dans les exemples (b) et (c), ce sont des caractéristiques syntaxiques qui signalent les expressions à la mode : l'éclipse « le zéro défaut » au lieu de « quelque chose n'ayant aucun défaut » et le « message second degré » au lieu du « message au second degré ». Ne pouvant trouver d'équivalent sémantique ayant les mêmes connotations en slovène, les deux traducteurs



ont opté par une variante standard non connotée qu'ils n'ont logiquement pas mis en valeur par l'emploi de l'italique. L'exemple (d) rapporte l'usage métaphorique fréquent des mots « formaté » et « logiciel » empruntés au domaine de l'informatique pour désigner la manière de penser d'un personnage. La révolution technologique étant mondiale, ces deux mots sont parfaitement traduisibles et revêtent en slovène la même signification et connotation qu'en français, d'où l'usage de l'italique, parfaitement justifié dans ce cas.

### 2.3 Mise en relief d'expressions banales ou stéréotypées

Cette utilisation assez fréquente est particulièrement intéressante du point de vue traductologique. En effet, par la mise en relief à l'aide de l'italique ou des guillemets, l'auteur engage le lecteur à envisager certaines expressions du français courant sous un angle nouveau. Il les dégage des automatismes pour permettre leur réinterprétation.<sup>17</sup>

Dans certains cas, il s'agit juste d'attirer l'attention du lecteur sur elles :

« Elle avait trouvé un peu bizarre que Michel rentre avant les autres, oui ; elle avait également trouvé bizarre qu'il parte s'installer un mois avant la rentrée universitaire, mais Michel *était* un garçon bizarre » (Houellebecq 1998 : 82).

« Čudno se ji je zdelo le, da se je prvi vrnil s počitnic; še bolj čudno se ji je zdelo, da se je naselil v študentskem naselju mesec dni pred ostalimi; toda Michel je bil čudak » (Houellebecq – Trobevšek : 87).

« Tout cela était atrocement *réel* » (Houellebecq 1998 : 115) ; « Bref, là encore, on assistait à un authentique moment de *vie réelle* » (118).

« In vse to, kar se je dogajalo, je bilo kruto resnično » (Houellebecq – Medvedšek 2000 : 113) ; « Skratka, tudi tukaj je bil človek priča trenutkom resničnega življenja » (115).

« Et avais-je vraiment envie de savoir ce que Claire *était devenue* ? » (Houellebecq 2019 : 117).

« In ali sem si res želel vedeti, kaj je Claire *postala*? » (Houellebecq – Ilc 2020 : 100).

Ici, le narrateur insiste sur le fait qu'il convient de comprendre l'expression banale dans son sens plein, fort. Dans les deux premiers exemples, l'expression n'est ni imagée ni figée ou stéréotypée, l'équivalence coule donc de source. Et pourtant le traducteur de

<sup>17</sup> C'est ce qui participe à ce que Christèle Couleau appelle le « réalisme de *défamiliarisation* » où « ce qui semblait familier prend un caractère nouveau d'étrangeté, un relief inattendu » (2013 : 16).

*L'Extension du domaine de la lutte* n'a pas jugé nécessaire de souligner le verbe biti (« je ») à l'aide de l'italique comme l'a fait Houellebecq avec le verbe « être ». Dans le troisième exemple, pourtant simple en apparence, se profile déjà le cœur du problème : le traducteur est contraint d'utiliser la traduction littérale de « devenir » (« postati »), beaucoup moins banale en slovène qu'en français et de faire ainsi ressortir le sens plus fort sous-entendu par l'italique.<sup>18</sup> Peu perceptible ici, cette difficulté devient plus grande dans l'exemple suivant :

« Peut-être, me dis-je, ce déplacement en province va-t-il me *changer les idées* ; sans doute dans un sens négatif, mais il va me *changer les idées* ; il y aura au moins un infléchissement, un soubresaut » (Houellebecq 1994 : 49).

« Morda, si pravim, me bo pot po podeželju *spreobrnila*; nedvomno na slabše, vendar se bom malo *spreobrnil*; vsaj do odklona bo prišlo, do trzaja (Houellebecq – Trobevšek 2004: 38).

Dans la langue courante, « se changer les idées » signifie se reposer du stress quotidien, se divertir ; en slovène, on pourrait dire « razvedriti » ou « se oddahniti ». Mais en ayant recours à l'italique, le narrateur montre que l'expression doit être également comprise dans un sens plus fort, comme un synonyme de « changer sa façon de penser, d'envisager l'existence ». D'où ce choix du verbe « spreobrniti se » (« se convertir »), qui est une solution maladroite du fait qu'il est trop fort et ne relève pas du tout du langage courant, ce qui rend caduque l'usage de l'italique.

### 3 L'EXPRESSION DES CONCEPTS CARACTÉRISTIQUES DE LA SOCIÉTÉ CONTEMPORAINE OU DE LA « SOCIÉTÉ D'AVANT »

Cette fonction des modalisations autonymiques est la plus répandue chez Houellebecq. C'est aussi celle où le recours à la connotation ou modalisation autonymique joue le rôle le plus important dans le récit. On peut même dire que, mis bout à bout, ces éléments propose aux lecteurs une image synthétique de la société dans laquelle le personnage évolue. Or, celle-ci est comme mise à distance par un narrateur « postréaliste » cherchant non pas seulement à décrire et/ou à dénoncer, mais à faire prendre conscience au lecteur des traits caractéristiques de la société dans laquelle il vit (dans *Extension du domaine de la lutte* et *Sérotonine*) ou de la société antérieure, dont l'humanité a réussi à s'extraire en évoluant vers une nouvelle forme de vie (dans *Les Particules élémentaires*).<sup>19</sup>

18 Pour dire « Qu'est-ce que X devient/est devenu ? », on dira plutôt « Kaj je (bilo) z njim? » ou « Kako mu gre? », « Kako kaj življenje? » etc.

19 En ce sens, nous rejoignons l'analyse de Sabine Wesemael qui, après avoir étudié ce qui rapproche Houellebecq du postmodernisme, parvient finalement à la conclusion qu'il est plus juste de définir l'écrivain comme postréaliste : « Houellebecq est avant tout l'analyste sceptique du sort absurde, irrésolu, de l'homme contemporain » (2013, 336).

### 3.1 Normes et canons de la société contemporaine

D'autres occurrences de l'italique et des guillemets servent à signaler les normes et canons de la société dans laquelle le narrateur évolue. Dans les deux exemples suivants, par exemple, l'objectif est de montrer l'inadéquation entre ces normes et la vie du narrateur :

« je serai rentré pour Noël, afin de me permettre de 'passer les fêtes en famille' » (Houellebecq 1994 : 39)

« nazaj bom za božič, da bom lahko preživel praznike z 'družino' » (Houellebecq – Trobevšek 2004 : 30-31)

« Lors de mon retour 'à la maison' » (Houellebecq 1994 : 104).

« Ko sem se vrnil 'domov' » (Houellebecq – Trobevšek 2004 : 82).

Dans le premier cas, le narrateur souligne l'incongruité, voire l'absurdité de l'expression « passer les fêtes en famille » dans le cas d'un homme comme lui, célibataire et sans famille. Même chose pour l'expression « à la maison », qui n'a pas le même sens pour le narrateur que pour la majorité de ses contemporains.

Dans d'autres exemples, le narrateur cherche à faire ressortir le triomphe du « tout économique » au cœur de *L'Extension du domaine de la lutte* et ses ramifications dans la vie amoureuse et sexuelle des hommes de la fin du XX<sup>e</sup> siècle. C'est le cas ici :

« le libéralisme sexuel produit des phénomènes de *paupérisation absolue* » (Houellebecq 1994 : 100).

« spolni liberalizem povzroča popolno obubožanje » (Houellebecq – Trobevšek 2004 : 79).

Cette intrusion du vocabulaire économique jusque dans la vie intime des êtres humains n'est pas signalée en italique par le traducteur slovène.

Dans la logique de ce qui vient d'être écrit, les clés de la séduction sont soit dans le « charme » et la « classe », soit dans l'argent :

« [I]l n'a absolument aucun *charme* (le charme est une qualité qui peut parfois remplacer la beauté – au moins chez les hommes ; d'ailleurs on dit souvent : 'Il a beaucoup de charme', ou : 'Le plus important, c'est le charme' ; c'est ce qu'on dit) » (Houellebecq 1994 : 54).

« prav nobenega čara nima (čar je vrnila, ki včasih lahko nadomesti lepoto – vsaj pri moških; sicer pa pogosto pravijo: 'zelo očarljiv je' ali: 'za čar gre'; tako pravijo) » (Houellebecq – Trobevšek 2004 : 45).

« [T]ous ces gens n’avaient définitivement aucune *classe*, et d’ailleurs moi non plus je n’avais aucune *classe*, seulement j’avais de l’argent, pas mal d’argent même » (Houellebecq 2019 : 22).

« vsi ti ljudje so bili definitivno brez vsakega *stila*, sploh pa tudi jaz nisem imel nobenega *stila*, imel sem samo denar, [...] niti ne tako malo denarja » (Houellebecq – Ilc 2020 : 18).

Les deux traducteurs ont signalé l’expression en italique, et pourtant leur traduction n’est pas équivalente : dans la première, l’expression « avoir du charme » est traduite trop littéralement (« ne imeti čara » est peu naturel et peut même être considéré comme un gallicisme) ; le traducteur a dû s’en rendre compte lui-même, car il a par la suite remplacé cette expression par « zelo očarljiv je » et « za čar gre ». <sup>20</sup> En revanche, dans la seconde traduction, « imeti slog » est un équivalent très proche de l’expression française « avoir de la classe ».

### 3.2 Misères de la société « d’avant » vue par les néo-humains

Cette catégorie n’apparaît que dans *Les Particules élémentaires* qui s’avère être un roman d’anticipation, raconté par un « néo-humain » dont l’objectif est de faire la propagande de la nouvelle société « posthumaine » et donc de présenter la vie de l’homme de la fin du XX<sup>e</sup> siècle comme terrifiante, insupportable pour l’homme et résolument inapte à lui apporter le bonheur. Le narrateur doit donc expliquer à son lecteur « néo-humain » quels étaient les concepts caractéristiques de la vie humaine avant sa chute, avant sa transformation radicale.

Par exemple, la vie de famille à la fin du XX<sup>e</sup> siècle rend souhaitable, voire nécessaire, la vie dans un environnement moins exigu et bétonné que les grandes métropoles, une sorte de compromis entre la ville où l’on travaille et la campagne où on a de l’espace pour vivre :

« Les couples sont fidèles et heureux ; ils vivent dans des maisons agréables en dehors des villes (les *banlieues*) » (Houellebecq 1998 : 49).

« Zakonski pari so si zvesti in srečni; živijo v prijetnih hišah izven mesta » (Houellebecq – Medvedšek 1998 : 50).

La traductrice a jugé que l’équivalent slovène « predmestje » ne reflétait pas la même réalité en Slovénie que le mot « banlieue » en France, la notion mise en relief par l’italique. Elle l’a donc omis.

<sup>20</sup> Solution alternative : « Prav nič *šarmaten* ni bil ».

Un autre concept de la « vie d'avant » est la réussite personnelle et sociale traduite par deux expressions être « arrivé » et « avoir réussi sa vie » :

« À quarante-deux ans, Serge Clément était un homme *arrivé* » (Houellebecq 1998: 47).

« Pri dvainštiridesetih letih je bil Serge Clément *prišlek* » (Houellebecq – Medvedšek 2000 : 49).

« Fils d'un anarchiste italien émigré aux États-Unis dans les années vingt, Francesco di Meola avait sans nul doute *réussi sa vie*, sur le plan financier s'entend » (Houellebecq 1998: 80).

« Francesco di Meola je bil sin italijanskega anarhista, ki je v dvajsetih letih emigriral v Združene države. Brez dvoma mu je v finančnem pogledu v *življenju uspelo* » (Houellebecq – Medvedšek 2000 : 80).

Dans la première occurrence, la traductrice a cherché une expression slovène équivalente, mais a malheureusement modifié le sens de l'expression : « *prišlek* » ne signifie pas « arrivé » mais « nouvel arrivant », « nouvellement arrivé dans un pays ou une région », « immigré ». L'expression « (dobro) situiran » aurait permis de préserver et le sens de l'expression et l'italique soulignant la référence à l'une des notions cardinales de la société, notamment de celle de la fin du XX<sup>e</sup> siècle, comme c'est le cas dans le second exemple, où la traduction est parfaitement conforme au texte original.

L'usage de ce type le plus fréquent concerne bien entendu le point le plus litigieux de la transformation de l'homme en néo-humain (et, de ce fait, le cœur de la propagande néo-humaine) : la modification radicale des relations entre les hommes et les femmes. Ainsi, pour montrer comment fonctionnait la société « d'avant », le narrateur néo-humain met en évidence grâce à l'italique les concepts désormais disparus. Observons quelques exemples :

« [...] du premier coup, sans l'avoir cherché, sans même l'avoir réellement désiré, elle se trouvait en présence du *grand amour* » (Houellebecq 1998 : 56).

« Ne da bi jo prav posebej iskala, ne da bi si jo v resnici želela, se je znašla pred *veliko ljubeznijo* » (Houellebecq – Medvedšek 2000 : 58).

« déclin du *mariage de raison* » (Houellebecq 1998: 53) ; « évolution vers le *mariage d'amour* » (54)

« zaton *dogovorjenih porok* ; nagnjenost k *poroki iz ljubezni* » (Houellebecq – Medvedšek 2000 : 55).

« Les jeunes gens des années cinquante attendaient de *tomber amoureux* » (Houellebecq 1998 : 54).

« Mladi so v petdesetih letih torej [...] komaj čakali, da se *zaljubijo* » (Houellebecq – Medvedšek 2000 : 55).

Nous constatons que, dans ce cas, la traductrice a respecté l'emploi houellebecquien de l'italique.

Dans le cadre d'un style souvent qualifié de « blanc », l'usage élargi de l'italique et des guillemets à fonction de connotation autonymique permet donc à l'auteur de transmettre au lecteur des nuances sémantiques d'une grande finesse et concoure à la richesse de son œuvre. Comme les réseaux métaphoriques, les stylèmes tel que l'emploi récurrent et élargi de l'italique et des guillemets, exigent du traducteur un travail d'interprétation préalable et l'élaboration d'une stratégie cohérente permettant de préserver intacte sa fonction dans le récit. Bien que les trois traductions analysées puissent être considérées comme globalement fidèles au texte de Houellebecq et aient rendu possible la notoriété de l'écrivain français en Slovénie, force est de constater qu'aucun d'entre elles ne se distingue par un traitement rigoureux et cohérent des connotations autonymiques signalées par un emploi non normatif de l'italique et des guillemets. Le maintien de ces signes visuels là où les expressions signalées en français n'ont pas lieu de l'être en slovène ou, au contraire, leur suppression là où il est parfaitement possible et opportun de les maintenir sont les anomalies les plus fréquentes et dommageables pour la compréhension fine du texte. Notons qu'il pourrait être intéressant à l'avenir d'étudier de manière plus globale l'évolution de l'usage de l'italique et des guillemets dans l'œuvre de Houellebecq<sup>21</sup> et d'évaluer en quoi cette évolution devrait être prise en compte dans l'élaboration des traductions, et ce quelle que soit la langue cible envisagée.<sup>22</sup>

## BIBLIOGRAPHIE

### Primaire

#### Textes originaux (français)

HOUELLEBECQ, Michel (2003) *Extension du domaine de la lutte*. Paris : J'ai lu [1<sup>e</sup>: 1994].

HOUELLEBECQ, Michel (2003) *Les Particules élémentaires*. Paris : J'ai lu [1<sup>e</sup>: 1998].

HOUELLEBECQ, Michel (2019) *Sérotonine*. Paris : Flammarion.

21 L'écrivain considère lui-même avoir beaucoup évolué en la matière : « Votre sujet est bon, mais à mon avis ce serait une erreur de le restreindre à *La Possibilité d'une île*, parce que j'ai la sensation d'avoir pas mal évolué » (courriel du 28 août 2015, voir : Jafuel 2016 : 15).

22 Le présent article a été élaboré dans le cadre du programme de recherche n° P6-0265 consacré aux recherches littéraires interculturelles financé par des fonds publics gérés par l'Agence nationale de la recherche de la République de Slovénie.

## Traductions slovènes

- HOUELLEBECQ, Michel (2000) *Osnovni delci*. Trad. Mojca Medvedšek. Ljubljana : Cankarjeva založba. [Dans l'article : Houellebecq – Medvedšek 2000.]
- HOUELLEBECQ, Michel (2004) *Razširitev področja boja*. Trad. Marko Trobevšek. Ljubljana : Modrijan. [Dans l'article : Houellebecq – Trobevšek 2004.]
- HOUELLEBECQ, Michel (2020) *Serotonin*. Trad. Iztok Ilc. Ljubljana : Cankarjeva založba. [Dans l'article : Houellebecq – Ilc. 2020.]

## Secondaire

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (1978) « Les formes du discours rapporté. Remarques syntaxiques et sémantiques à partir des traitements proposés ». *Documentation et recherche en linguistique allemande contemporain - Vincennes*, n° 17, 1978, pp. 1-87
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (1992-1993) « Repères dans le champ du discours rapporté », *L'Information grammaticale*, n° 55, 38-42 et n° 56, pp. 10-15.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (1996) « Remarques sur la catégorie de l'îlot textuel ». *Cahiers du français contemporain*, n° 3, pp. 91-115.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (2019) « Autonymie: pièges et stratégies d'une énonciation à doubles-fonds ». M.-F. Marein (et al.) [dir.], *Les Illusions de l'autonymie. La parole rapportée de l'autre dans la littérature*. Paris : Hermann, pp. 15-39.
- [Coll.] (2002) *Lexique des règles typographiques en usage à l'Imprimerie nationale*. Paris : Imprimerie nationale.
- COULEAU, Christèle (2013) « 'Les âmes moyennes'. De la trivialité comme poétique romanesque ». Bruno Viard, Sabine Van Wesemael [dir.], *L'Unité de l'œuvre de Michel Houellebecq*, Paris : Classiques Garnier, p. 13-26.
- ESTIER, Samuel (2015) *À propos du « style » de Houellebecq. Retour sur une controverse (1998-2010)*. Lausanne: Archipel Essais.
- JAFUEL, Laure (2016) *L'italique dans La Possibilité d'une île de Michel Houellebecq*, mémoire de master. Metz : Université de Lorraine.
- HERSCHBERG PIERROT, Anne (1993) *Stylistique de la prose*. Paris : Belin.
- MICHEL, Jacqueline (1989) *Une mise en récit du silence, Le Clézio /Bosco/ Gracq*. Paris : José Corti.
- NOGUEZ, Dominique (2003) *Houellebecq, en fait*, Paris : Fayard.
- PERKO, Gregor (2012) « Modalisation autonymique et dynamisme communicatif ». *Écho des études romanes*, VIII/1, pp. 255-264.
- REY-DEBOVE, Josette (1997) *Le Métalangage*. Paris : Armand Colin.
- RIEGEL, Martin [et al.] (1994) *La Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- VAN WESEMAEL Sabine (2013) « Michel Houellebecq : un auteur postréaliste ». B. Viard, S. van Wesemael (dir.), *L'Unité de l'œuvre de Michel Houellebecq*, Paris. Classiques Garnier, pp. 325-336.

## POVZETEK

**PREVAJANJE AVTONIMNIH KONOTACIJ V TREH ROMANIH MICHELA HOUELLEBECQA**

V članku avtorica raziskuje obravnavo t. i. avtonimnih elementov oz. razširjene, po pravopisu nedoločene rabe kurzivne pisave in narekovajev v slovenskih prevodih treh romanov M. Houellebecqa, kot so jih izoblikovali trije različni slovenski prevajalci. Po uvodni opredelitvi so analizirani elementi razvrščeni v tri poglavitne kategorije, glede na to, ali posredujejo govornico določenih ali nedoločenih posameznikov, samega pripovedovalca ali celotne družbe. V okviru sloga, ki ga pogosto označujejo kot »belega«, razširjena uporaba ležeče pisave in narekovajev s funkcijo avtonimne konotacije omogoča posredovanje zelo finih pomenskih odtenkov in znatno obogati avtorjevo besedilo. Enako kot metaforične mreže tudi slogemi, kot je ponavljajoča se in razširjena uporaba ležeče pisave in narekovajev, od prevajalca zahtevajo predhodno delo interpretacije in razvoj koherentne strategije, ki omogoča ohranitev njihove izvorne funkcije v pripovedi. Čeprav lahko analizirane prevode štejemo za globalno zveste Houellebecqovemu besedilu in so omogočili, da je pisatelj v Sloveniji postal zelo znan, je jasno, da nobenega od njih ne odlikuje stroga in koherentna obravnava avtonimnih konotacij, na katere kaže razširjena uporaba kurzivne pisave in narekovajev. Najpogostejše in najbolj škodljive anomalije za fino razumevanje besedila so vzdrževanje teh vizualnih znakov tam, kjer ni nujno, ali nasprotno njihova neuporaba tam, kjer jih je povsem mogoče in primerno vzdrževati. Avtorica sproti opozarja na možne rešitve in zagovarja izoblikovanje dosledne prevodoslovne strategije pri obravnavi analiziranih elementov.

**Ključne besede:** Houellebecq, avtonimni elementi, kurzivna pisava, sodobni francoski roman, traduktologija, literarno prevajanje, prevajanje iz francoščine v slovenščino

## ABSTRACT

**TRANSLATION OF AUTONYMIC CONNOTATIONS IN THREE NOVELS BY MICHEL HOUELLEBECQ**

This paper deals with the autonyms or the widespread, orthographically indeterminate use of italics and quotation marks in Slovene translations of three of Houellebecq's novels, which have been elaborated by three different Slovene translators. Autonyms are divided into three main categories according to whether they convey the words of definite or indefinite individuals, the language of the narrator himself or the concepts and values of the whole society. Within the framework of a style often qualified as "white", the extended use of italics and quotation marks with function of autonymic connotation allows the author to transmit to the reader very fine semantic nuances and contributes to the richness of his work. Like metaphorical networks, stylems such as the recurrent



and extended use of italics and quotation marks require from the translator a preliminary work of interpretation and the development of a coherent strategy making it possible to preserve intact the function of these elements in the narrative. Although the three translations analysed can be considered as globally faithful to Houellebecq's texts and made possible the notoriety of the French writer in Slovenia, none of them is distinguished by a rigorous and coherent treatment of autonymic connotations indicated by non-normative use of italics and quotation marks. The most frequent and damaging anomalies are the maintenance of these visual signs where the expressions indicated in French do not have to be in Slovenian or, on the contrary, their elimination where it is perfectly possible and appropriate to maintain them for the detailed understanding of the text. The author draws attention to possible solutions and opts for the elaboration of a consistent translation strategy for the treatment of the analysed elements.

**Keywords:** Houellebecq, autonyms, italic, contemporary French novel, translatology, literary translation, translation from French to Slovene



**Janez Skela**

Faculty of Arts, University of Ljubljana  
Slovenia  
janez.skela@ff.uni-lj.si

UDK 811.111'243(075):303.64  
DOI: 10.4312/vestnik.13.383-407

**Lara Burazer**

Faculty of Arts, University of Ljubljana  
Slovenia  
lara.burazer@ff.uni-lj.si

## **THE ARCHITECTURE OF ELT COURSEBOOKS: THE INTERNAL ORGANIZATION OF COURSEBOOK UNITS**

### **1 INTRODUCTION**

The importance of ELT textbooks cannot be overestimated. They will inevitably determine the major part of the classroom teaching, exerting considerable influence over *what* teachers teach and *how* they do it. It is therefore hardly surprising that “textbooks, traditionally, have acquired almost iconic value both as the visible ‘tools of the trade’ and as symbols of what is assumed to go on behind classroom doors in the name of education” (Bolitho 2008: 219).

Textbooks are also very public documents, and their users – teachers, learners, inspectors, administrators, and parents – usually have strong views about them. Teachers praise them or complain about them, learners love them or hate them and, in the wider community, inspectors and administrators examine them exhaustively, while parents often see them as the main means of helping their children at home with their studies (Bolitho 2008: 219). In other words, almost everyone connected with English language teaching (ELT), will be somehow examining and evaluating the materials. But the wealth of published ELT materials available on the market makes selecting the right coursebook a challenging task. An ever-increasing number of textbooks to support every type of teaching and learning situation are being published across more and more areas of ELT (Cunningsworth 1995: 1). These include multilevel textbook series, materials for specific age groups, materials for specific skills, materials for specific purposes, materials for exam preparation, reference materials, self-study materials, and readers (Richards 2015: 595). Since the textbook remains the main teaching-learning aid, the decision about which coursebook to use cannot be taken lightly, or in an arbitrary fashion. All too often teachers are impressed by an author’s or publisher’s reputation

and make a rash choice. Or as Grant (1987: 119) points out, “many of these books are beautifully presented, with jazzy covers and attractive artwork which distracts the eye and dulls the brain.” Faced with a *the-trickle-of-coursebooks-in-the-1970s-that-turned-into-a-flood* situation, the most secure basis for making informed and appropriate choices is to take a systematic approach to evaluating materials. But there is no single all-purpose approach to ELT coursebook assessment. In the literature, three basic approaches to textbook evaluation can be discerned: (a) the impressionistic method; (b) the checklist method, and (c) the in-depth method (McGrath 2002: 25). These methods of analysis and evaluation are all based on asking the right questions and then evaluating the answers which result from this process. But if evaluation is not to be a waste of time the evaluator must not only ask relevant questions, but also have access to an adequate amount of the sort of information and knowledge that can help to answer them (Low 1989: 136).

These three types of evaluation were, in the first place, developed to help *teachers* select coursebooks. The present paper, however, focuses on the position of *the materials designer* (i.e. the coursebook writer), who is in a rather different position from the teacher. Our assumption is that coursebook writers make use of a large and important body of theory, research and practice – the capital T *Theory*, which stands for the collective theoretical knowledge of the ELT profession. These ‘feeder packages of information’ on which the textbook (or its author, as it were) draws, and which form *inputs to ELT materials*, include syllabus design, teaching methods/approaches, findings of relevant scientific disciplines (especially those coming under the umbrella of applied linguistics, which has formed the primary academic reference for language pedagogy), etc. Following this line of reasoning, one could argue that the ELT textbook has always encoded the knowledge and discoveries of relevant language sciences and teaching practice in its time, and can be, therefore, seen as a kind of eclectic hologram reflecting and illuminating a broad spectrum of a history of language teaching and learning. Or, as Kelly (1969: 269) put it, “In the history of the language textbook, we can see a reflection of the history of language teaching, its changes of emphasis and method.” Therefore, coursebooks from past times are a much more genuine documentation of how languages were actually taught in a certain period than any language policy documents or scholarly anthologies/discussions presenting relevant theoretical concepts of the time. In fact, they act as time capsules which afford invaluable insights into what language teaching/learning looked like at a given time (Skela 2013: 103). If, then, ELT textbooks reflect developments in the theory of (language) teaching and learning, then how they look and what they contain goes hand-in-hand with the prevailing contemporary ideas about how languages are best taught and learned at the time they were published. Consequently, having access to an adequate amount of knowledge about the nature of language and language learning can help us see how these ideas have been realized at the level of textbook production. We argue that at least some insight into these major inputs to ELT materials informs

decision-making about textbooks and methodology, and significantly improves the evaluator's ability to examine textbooks more knowledgeably and objectively.

This paper is an attempt to develop a *design-oriented approach* to ELT coursebook evaluation, with a particular focus on the internal organization of coursebook units at both *intra-unit* (i.e. within a unit) and *inter-unit* (i.e. between the units) levels. In developing a design-oriented approach to ELT coursebook evaluation, a slightly shortened model of the design process proposed by Richards (2001: 145) will be used. His model comprises six different levels or stages: (1) developing a course rationale; (2) describing entry and exit levels; (3) choosing course content; (4) sequencing course content; (5) planning the course content (syllabus and instructional blocks), and (6) preparing the scope and sequence plan. Of these six stages, the present paper focuses on stages three, four and five only.

On this 'journey to the centre of ELT textbooks', we will try to highlight how language teaching materials have been resolving the conundrum of the dynamic combination of the *What* (content), and the *How* (pedagogy/methodology).

## 2 INPUTS TO ELT MATERIALS

Most (retrospective) accounts of foreign language teaching methodology acknowledge and note the ways in which findings from the fields of applied linguistics and second language (L2) acquisition feed into language learning approaches and hence language coursebooks. Consequently, it is taken for granted that commercial textbooks are based on sound, accepted pedagogical principles (Mishan 2021: 1). Although the assumption about the theory-laden nature of ELT materials should be valid and justified, it is not necessarily entirely true. Some researchers (Littlejohn 1992; Ellis 2010; Tomlinson 2013) have noted that a comparison between the nature of the materials and the applied linguistic ideas can and does show a degree of matching in some areas but also a significant degree of mismatch in others, suggesting that a more fruitful line of explanation may lie elsewhere – with the textbook writers themselves. This means that ELT materials represent the personal perceptions of authors to a much greater extent than we might suppose. And indeed, it is very revealing to look at how they actually go about designing materials. Some talk about applying theoretical principles to the development of their materials but many report “replicating previous materials and relying on creative inspiration” (Tomlinson 2013: 2–3). Therefore, the most significant ELT coursebook authors of the last five or six decades (e.g. Charles Ewart Eckersley, Robert O'Neill, Louis George Alexander, Bernard Hartley & Peter Viney, Brian Abbs & Ingrid Freebairn, Michael Vince, Norman Whitney, Michael Swan & Catherine Walter, John & Liz Soars, Clive Oxenden, etc.) can constitute a rich source of ideas and inspiration for today's authors.

For present purposes, and with the caveats mentioned above, we shall assume that ELT materials *do* reflect ideas within Applied Linguistics and that their nature may be explained by reference to those ideas. The diagram in Figure 1 illustrates the theory-laden nature of ELT materials.

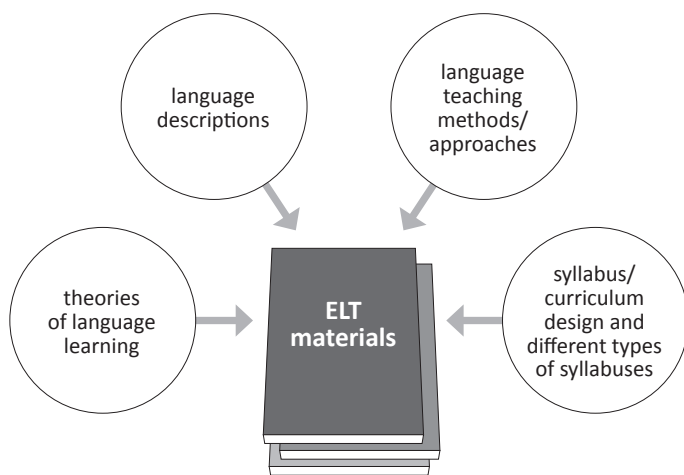


Figure 1: 'Feeder packages of information' or inputs to ELT materials

Rather than take up each of these four closely interrelated clusters of inputs to ELT materials in our discussion at this point and risk going beyond the scope of this paper, we shall briefly comment on how three of them get 'translated' into language coursebooks, whereas the syllabus types will be dealt with in the remainder of the paper. It should be noted, however, that the 'teaching methods' cluster spills over all the other 'feeder packages of information' shown in Figure 1 as different methodological approaches express an allegiance to various learning theories, language descriptions, and syllabus types.

*Method* has always significantly influenced the ways in which ELT coursebooks, and consequently classroom practice, have been conceptualized. The reason for this lies in the fact that language teaching theory over the decades since the end of the 19<sup>th</sup> century up until the 1980s advanced mainly by conceptualizing teaching in terms of teaching *methods* (Stern 1983: 452). The search for the 'best method', which dominated thinking in ELT and applied linguistics for much of the 20<sup>th</sup> century, has resulted in a range of approaches, the most common being Grammar-Translation, Direct Method, Audio-Lingual, and Communicative. As such, methods are, in fact, 'products of their times', that is, individual methods emerged at particular moments and in particular places as a result of the social and academic philosophies that were current in those contexts (Hall 2011: 102). For example, early language teaching materials (from the 1950s onwards) naturally reflected practices that were thought to promote language learning at that time – such as repetition, drills and sentence-level grammar exercises. As our understanding

of language learning developed, this Structural approach gave way to a Communicative one (Mishan 2021: 1). Although since the early 1990s the search for the ‘best’ method has receded in importance and some researchers have noted that we are now in a ‘*Post-method era*’ (Kumaravadevelu 1994), language teaching methods can still be examined as a source of well-used practices that became translated into teaching materials. Indeed, the very broad, eclectic nature of the Communicative approach, or of the ‘*Postmethod era*’, means that current textbooks reflect eclecticism, and that these past methodologies still have an influence on teaching and learning. If we study early language teaching materials that were based, for example, on a ‘pure’ Grammar-Translation method, or a ‘pure’ Audio-Lingual method, we can see that many of their (slightly modified) ingredients are still common in today’s ELT coursebooks – explicit/deductive grammatical explanation, translation, the use of short dialogues introducing and exemplifying structures and vocabulary in context, the emphasis on spoken language, the value attached to practice, the emphasis on the student speaking, the division into four skills, the importance of vocabulary control, the step-by-step progression, etc. Besides, virtually all current pronunciation teaching uses the audiolingual techniques of repetition and drill (Cook 2001: 210–11).

Current ELT coursebooks are definite improvements over the preceding Grammar-Translation and Audio-Lingual texts. The major difference between contemporary textbooks and previous Grammar-Translation and Audio-Lingual texts is that current texts do have more communication activities than previous ones, and they treat themes and include vocabulary that are of greater interest to students. But many are so eclectic that they lack any theoretical unity to hold them together, and fail to embody key tenets of Communicative Language Teaching (CLT). Or as Crewe (2011: 9) puts it, “having superseded the previous structural-behaviourist *paradigm* – academically speaking, Communicative Language Teaching is nevertheless, still influenced by it in problematic ways, in practice; coinciding, moreover, with commercial considerations that appear to maintain and engender it.” A typical modern ELT coursebook such as *Headway* (Soars and Soars 2006), for instance, has elements of the Grammar-Translation method in that it explains structures explicitly/deductively. It has elements of the Audio-Lingual method in that it is graded around structures and the four skills. And it has elements of the Communicative approach in pair work exercises. As such, it typifies the mainstream ELT teaching of the past 50 years, if not longer (Cook 2008: 265).

All in all, historically, the ELT textbook has served as the stage for several methodological approaches, and these distinctive methodologies have produced a variety of foreign language textbooks. Interestingly, numerous titles and/or subtitles of textbooks bear witness to this close relationship between *method* and teaching materials, e.g. *A Direct Method English Course* (Gatenby 1952), *Situational English* (Commonwealth Office of Education 1965), and *Target 1: An Audio-Visual English Course for Secondary Schools* (Alexander and Tadman 1972) to mention a few.

As teaching *methods*, or methodological approaches, are in fact ‘language teaching theories’, it is evident that there is a connecting relationship between the two concepts (Harlan 2000: 7). Indeed, many experts have related the methodological approaches to the learning theories underlying them (Bell 1981: 218–57; Cook 2001: 199–234). However, in relating the learning theories to the methodological approaches, it must be noted that not all language learning theories ‘translated’ into pedagogy, nor did they directly bring about a specific methodological approach (Harlan 2000: 7). But methodological approaches do not reflect their allegiance to different theories of learning alone, but also to various theories of language, i.e. *language descriptions*. Thus, the Audio-Lingual method, for example, clearly follows *behaviourism* (learning theory) and *structuralism* (theory of language). Cook (2001: 199–234) relates various teaching methods to their underlying theories of learning as follows: the Grammar-Translation method (→ acquisition of conscious grammatical knowledge and its conversion to use; analytical, academic); the Audio-Lingual method (→ behaviourism); the Communicative approach (→ learning by communicating: *laissez-faire*; some use of conscious understanding of grammar; noticing).

Interestingly, as Dörnyei (2009: 34) puts it, “Audiolingualism was associated with a specific learning theory [...], whereas the communicative reform in the 1970s was centred around the radical renewal of the *linguistic course content* (e.g. speech acts) without any systematic psychological conception of learning to accompany it.” That is, the underlying learning theory within CLT was confined to the widespread assumption that the learners’ communicative competence develops automatically through their active participation in meaningful communicative tasks (*ibid.*). Put simply, the Communicative approach seems to be based on some kind of a *laissez-faire* learning theory, leaving things to take their own course. The eclectic nature of today’s mainstream teaching materials means that “the versions of learning involved are a compromise, suggesting that students learn by conscious understanding, by sheer practice, and by attempting to talk to each other” (Cook 2001: 227).

As coursebooks in their promotional blurbs usually make no statement of allegiance to any particular learning theory, it is through an analysis of tasks that we can most effectively test the various claims made for materials. In other words, “Beliefs on the nature of learning can be inferred from an examination of teaching materials” (Nunan 1991: 210). If, for example, the materials claim to be ‘learner-centred’, yet we find that by far most of the tasks involve the learners in ‘responding’ to and working with content supplied by the materials, there would appear to be a serious mismatch. Similarly, we can examine the tasks to see whether they are drill-like and controlled, or fluency-oriented and open-ended, problem-solving, personalized, and the like.

None of the teaching methods is complete, just as none of the learning theories is complete, as Cook (2008: 265) concludes. So, if at the moment all teaching methods are partial, in language learning terms, and give an inadequate account of the totality of language learning, the only thing teachers can do is weigh them against their students’ needs in their teaching situation before deciding how seriously to take them.



### 3 DEVELOPING LANGUAGE LEARNING MATERIALS

Generally, textbooks are much more complex than most other publications. Not only do they need to cover a body of knowledge (i.e. the *What*) in a structured and logical way, but they also utilize design elements to help the learner better understand the subject (i.e. the *How*). Richards (2001: 145) proposes a systematic materials development process, a sequence of procedures in an idealized linear form, which are usually used recursively with each stage informing and interacting with other stages. The proposed stages are as follows: (1) developing a course rationale → (2) describing entry and exit levels → (3) choosing course content → (4) sequencing course content → (5) planning the course content (syllabus and instructional blocks) → (6) preparing the scope and sequence plan. Of these six stages, the present paper focuses on stages three, four and five only.

An insight into the process of developing language learning materials can help teachers understand ‘the architecture’ of published materials, and additionally, their evaluation can be carried out more effectively if it develops from an understanding of the possible design features of syllabuses and materials.

#### 3.1 Choosing course content

The question of course content is probably the most basic issue in course design. For example, a course could potentially be planned around any of the following types of content: grammar, functions, topics, skills, processes, texts, and so on (Richards 2001: 147–48). A list of possible topics, units, skills, and other units of course organization is then generated. Developing initial ideas for course content often takes place simultaneously with syllabus planning, because the content of a course will often depend on the type of syllabus framework that will be used as the basis for the course.

What makes the task of choosing content especially challenging is the fact that language learning is an odd school subject. You could say it is not a subject at all, in the sense that ‘content’ subjects like chemistry, history and physics are. Like music, language is a skill, a ‘how’. The problem has always been to fill the *how* with a *what*. What is meant by *content* can differ from author to author – some differentiate between the *linguistic* content (e.g. grammar, functions, skills, lexis, phonology, etc.), and the *topic* content (i.e. topics that texts are about, or that tasks relate to), others regard *content* as a mixture of both topics and linguistic features to be studied.

It should be noted that choosing course content is not the relatively simple process it once was. Decades ago, language teaching was still heavily influenced by a structural view of language, and there was not much question about content: It was grammatical structures and vocabulary. Of course, much has changed in approaches to language

teaching since those times. Graves (1996: 19–25) provides an interesting overview of how content has been cumulatively, and in a step-by-step fashion, conceptualized over time – from the traditional syllabus grid that included only grammar, vocabulary and pronunciation, to the ‘completed’ one that includes functions, notions and topics, communicative situations, the four skills, culture, tasks and activities, learning strategies, and (topic) content. Language content is often taken from inventories or lists which include word frequency lists, inventories of functions or lists of specific topics – such as *The Threshold Level* (van Ek and Trim 1990), *Function in English* (Blundell *et al.* 1982), etc.

The topic content (topics the language talks about, as distinct from the language content itself) may be of various types (Ur 1996: 197–98; 2012: 216–17): zero or trivial content; the learners themselves; the local environment; moral, educational, political or social problems; cultural issues; another subject of study (CLIL – Content and Language Integrated Learning); culture associated with the target language; home/source culture; world or general knowledge; literature; the language (aspects of the target language treated as topics of study in themselves: its history, etymology, and other interesting linguistic phenomena). Why different courses tend to stress some types of content and not others depends very much, of course, on the objectives of the course (e.g. an ESP course or a course for young learners). The advent of ‘global’ ELT coursebooks conceived in the 1990s, attempting to capture international appeal, has unfortunately resulted in many coursebooks containing very bland, safe, ‘sanitized’, superficially interesting and neutral ‘zero-content’ topics. Or, as Medgyes (1999) ironically remarks, ELT coursebooks provide an endless source of knowledge and fun, but teach you nothing worthwhile. Ideally, topics for use in ELT should have the same interest-value as they would if exploited in the students’ own native language, as intrinsically worthy of consideration (Crewe 2011: 20).

### 3.2 Sequencing course content: Determining the scope and sequence

Decisions about course content also need to address the distribution of content throughout the course. This is known as planning the scope and sequence of the course. By *scope*, we are referring to the depth and breadth of the content to be covered (Richards 2001: 149).

The *sequencing* of content in the course also needs to be determined. The sequence of the content is the order in which the content should be taught for the best learning outcomes. This involves deciding which content is needed early in the course and which provides a basis for things that will be learned later. In any given subject, including English, there are likely multiple theories about which sequence is best, but it is usually based on the following criteria: simplicity/complexity, learnability/teachability, chronology, (immediate and long-term) need, interest and affectivity, pedagogic merit, relevance, prerequisite learning, whole to part or part to whole, spiral sequencing, etc. (White 1988: 48; Richards 2001: 150–51).

### 3.3 Planning the course content (syllabus and instructional blocks)

The next stage in course development involves mapping the course structure into a form and sequence that provide a suitable basis for teaching. Two aspects of this process require more detailed planning: (1) selecting a syllabus framework, and (2) developing instructional blocks. These issues are closely related and sometimes inseparable, but also involve different kinds of decisions (Richards 2001: 151–52).

#### 3.3.1 Selecting a syllabus framework

A syllabus is essentially a list that specifies all the things that are to be taught in a course. One of the main purposes of syllabus is to break down the mass of knowledge to be learnt into manageable units. The actual components of the list may be content items (words, grammatical features, topics), or process ones (tasks) or communicative ‘can-dos’ (standards) (Ur 2012: 185). The items are ordered, usually with components that are considered easier or more essential earlier, and more difficult and less important ones later. The ordering, staging and sequencing of the selected contents for teaching purposes can be done in two basic ways – *linearly* or *spirally/cyclically*. In *spiral* syllabuses, the same things keep turning up in different combinations with different meanings, whereas in *linear* syllabuses new points are added to a line and each point is completely covered before moving on to the next (Berardo 2007: 48). While *spiral* syllabuses are pedagogically and psychologically more desirable, they are generally more difficult to organize. This could be one of the reasons why *linear* syllabuses are more readily adopted (*ibid.*). Figure 2 shows the general principle of a spiral arrangement of functions – they should be gradually increased and built up as the course proceeds.

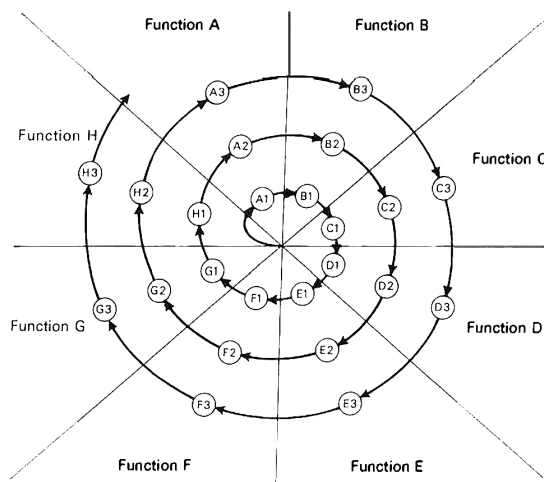


Figure 2: A spiral arrangement of functions (Hubbard et al. 1983: 246)

A number of different kinds of syllabuses are used in English language teaching. Ur (1996: 178–79; 2012: 186–90) and Richards (2001: 153–65) list the following main types: Structural/Grammatical, Lexical, Situational, Functional-Notional, Topic-based, Task-based, Content-based, Skills-based, Text-based, Standards-based, Mixed/integrated or multi-strand, Procedural, and Process.

Each of the different types of syllabuses represents a valid attempt to break down the mass of a particular area of knowledge into manageable units, and each carries certain assumptions about the nature of language and learning. But as the ultimate goal of language teaching and learning is communicative competence, then “Any syllabus which claims to teach people how to communicate should acknowledge the complexity of communication. A syllabus that is framed in only one aspect (be it structures, functions, content or whatever) will probably miss the opportunity to develop the unacknowledged elements effectively” (Hutchinson and Waters 1987: 89). As all syllabuses represent only a partial dimension of communicative competence, they can be seen as one stream of a multiskilled or integrated syllabus rather than as the sole basis for a syllabus. In other words, today most of them are included in multi-strand syllabuses. Although it is hard to imagine that today an ELT coursebook would be organized solely according to a generalized grammar syllabus, grammar remains a core component of most language courses. Many ELT coursebooks still place ‘*Grammar*’ most prominently in the first column of their list of ‘*Contents*’ for each unit, which to Tomlinson and Masuhara (2018: 189) “provides evidence of the predominance of grammar and of PPP pedagogy in global coursebooks.”

In modern ELT coursebooks, multi-strand or multi-dimensional syllabuses have become the norm of organizing content, and they are increasingly combining different aspects in order to be maximally comprehensive and helpful to teachers and learners. In most courses, there will generally be a number of different syllabus strands (or parallel syllabuses), such as *grammar* linked to *skills* and *texts*, *tasks* linked to *topics* and *functions*, or *skills* linked to *topics* and *texts*.

The contents page of a textbook provides the best overview of what is usually referred to as the *organizational syllabus* of the textbook (or the textbook syllabus), featuring and specifying, in several columns, the so-called *parallel syllabuses* contained, and which run throughout the book (Figure 3).

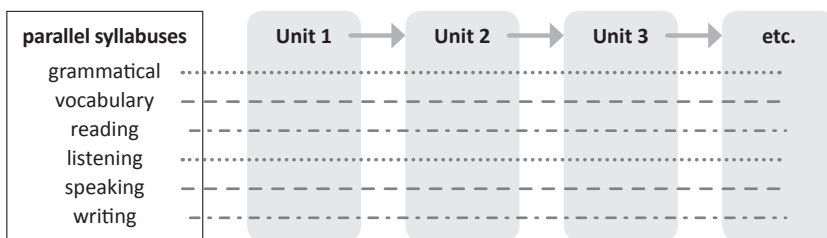


Figure 3: Parallel syllabuses as coherent strands/threads running through a coursebook

But the sequencing, juxtaposing, and/or intertwining of different parallel syllabuses is not an easy task because the grading of different syllabuses is often based on clashing and incompatible criteria. Figure 3, for example, illustrates the ordering of two syllabus types – grammatical and functional. The ordering is determined by a cross-fertilization between functional and grammatical categories, but the grammatical (i.e. generative) system is fundamental. We could thus conceive of the syllabus as a grammatical ladder with a functional-notional spiral around it.

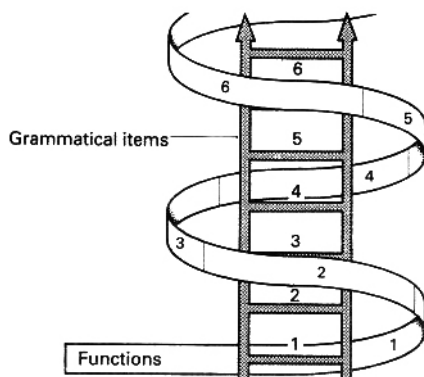


Figure 4: A 'snakes and ladders' syllabus combining functional and grammatical categories (Brumfit 1981: 50)

But this syllabus, however neat it may look, does not in itself overcome the problems of grading. The grammatical syllabus will usually be graded on the basis of *simplicity/complexity*, whereas the functional syllabus will be graded on the basis of *need/frequency*. This means that a very useful and frequent language function that requires a 'difficult' grammatical structure might have to be introduced early on, i.e. before the required structure has been taught.

Most present-day ELT coursebooks use the grammatical features as their central core. Surrounding the (syllabus) core, one finds a spiral (or spirals) which consists of all other parallel syllabuses, including all the non-systematizable features of the textbook. The spiral feeds into the core and depends on it. It should be noted that in a content-based syllabus (e.g. CLIL – Content and Language Integrated Learning) the core/spiral dependency is altered – the core is the content, and the spiral consists of the language-related ways of dealing with that content.

All functional-notional syllabuses have a strong situational element. Obviously, functions have to be presented in the language materials contextualized in situations or settings. The topic element will include provision for a suitable range of lexical items. The situation/setting chosen for presentation purposes will make clear the special reference or appropriacy of the forms chosen to express the functions in question. In this way,

a situational syllabus can successfully combine with functional, lexical and grammatical syllabuses. Figure 4 provides an example of a situational string.

Combining situations/topics and structures/notions can be approached in two ways – we can start with the language or with a topic. In the first case, we decide which *language point* to focus on. Then we think of topics that use this kind of language. For example, if we are working on *there is, there are*, a suitable topic could be ‘our school’ or ‘our classroom’. In the second case, we decide which *topic* we want to work on, and then list the language points it suggests/generates (Phillips 1993: 143–45).

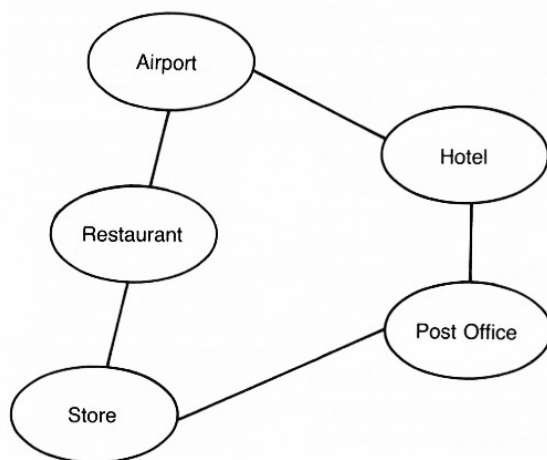


Figure 5: A situational string (Yalden 1987: 142)

### 3.3.2 Developing instructional blocks

Textbooks can be thought of as having content divided into *instructional blocks*. In organizing a course into teaching blocks, we create overall coherence and structure for the course. Instructional blocks could be different from textbook to textbook, but the two most common instructional blocks used for breaking down the body of knowledge are *modules* and *units*. Generally, *modules* are longer than *units*, and for both several *lessons* are needed to cover them. The term *lesson*, which denotes actual teaching and learning, and thus standing for *a teaching period*, is usually clearly distinguishable from both *module* and *unit*, but many coursebooks may explicitly use the term *lesson* as a coursebook instructional block. Although coursebook units are usually longer than a single lesson/period (i.e. several teaching lessons are needed to cover a unit), there have been coursebooks that are mapped out on the basis of *one-lesson units* (i.e. a unit equals an actual teaching lesson). For example, *Grapevine 1* (Viney and Viney 1989) features 40 two-page units (each to be covered in two lessons), whereas *Discoveries 2* (Abbs and Freebairn 1986) features 50 units (called *lessons*), of which some are one-page/one-lesson,

and some two-page/two-lesson learning units. Figure 6 illustrates an example of a common textbook structure.

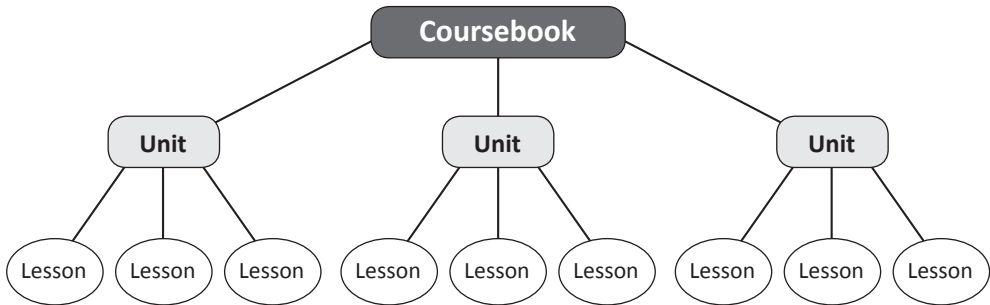


Figure 6: An example of a common textbook structure

In developing ELT materials, the issue of unit structure is of utmost importance. As a unit should provide a structured sequence of activities that lead toward learning, a lot of things need to be taken into account. As Richards (2001: 166) points out, we need to make sure that sufficient but not too much material is included, that one activity leads effectively into the next (as the unit is not a random and fragmented sequence of unintegrated activities), and that the unit has an overall sense of coherence. In short, “the goal is to develop a sequence of activities that leads teachers and learners through a learning route that is at an appropriate level of difficulty, is engaging, that provides both motivating and useful practice” (Richards 2001: 262–63).

In designing the unit structure, the textbook writer will have to juggle several unit components, such as topic, text and task elements. The most common way of organizing unit components is probably around topics, because topics provide internal coherence to the units and can usually reflect the needs of the learners well. In planning, for example, a unit with a *topical organization* and a *multi-strand syllabus*, the writer might begin, perhaps, with a topic, collecting ‘raw’ (listening/reading) texts relating to the topic, and then creating activities which reflect the communicative needs of the learners in relation to the topic (Nunan 1991: 216). The procedure resembles puzzle blocks, or a jigsaw puzzle – each individual piece has a portion of a picture, and when assembled, they produce a complete picture. Similarly, the author will juggle a number of unit components or ‘building blocks’, trying to sequence them into a learning route (see Figure 7).

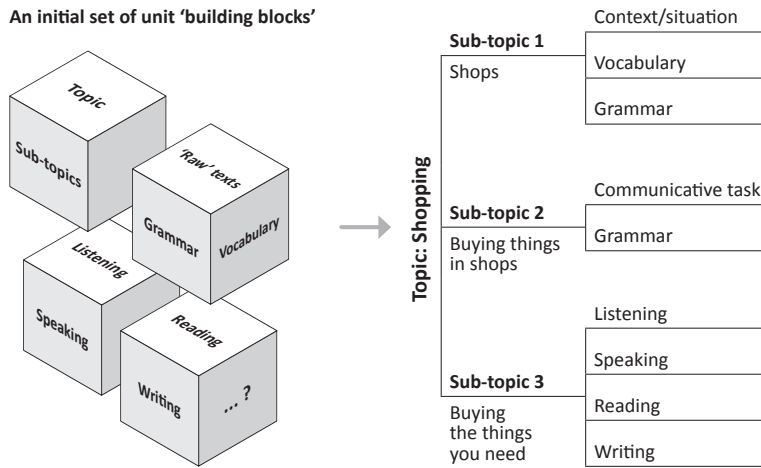


Figure 7: A procedure of developing a unit from a set of draft materials or 'building blocks'

An amplified example of developing a unit from a set of draft materials based on topic, text and task could look like this (Hopkins 1996: 16):

<b>Topic: Shopping</b>	
<b>Sub-topic 1</b>	Shops
Context/situation	Preparing to go on a trip
Vocabulary	Types of shops Objects to buy for the trip
Grammar	Irregular plurals; genitive 's for types of shops; <i>some, any</i>
<b>Sub-topic 2</b>	Buying things in shops
Communicative task	Carrying out a transaction in a shop (e.g. asking for something, asking about prices, etc.).
Grammar	Pronouns: <i>one, ones</i> ; questions with <i>how many</i> and <i>how much</i>
<b>Sub-topic 3</b>	Buying the things you need
listening	Buying things in shops
speaking	Discussing what you would like to take on a trip
reading	Understanding advertisements for shops
writing	Writing a packing list of things to take on holiday

With respect to unit structure, certain solutions can be reached at this point, such as the number of components per unit, component headings, balance of skills, and so on. For example, Ván (2015: 8–9), giving an account of the developing of a textbook series, reports that before the writing process began, the solution was reached with respect to unit structure as to the number of headings per unit. In terms of the number of components,



each unit in primary textbooks would contain three simple headings, each unit in lower secondary textbooks would contain seven headings, and each unit in upper secondary textbooks would consist of eight headings – *Getting Started*, *A Closer Look 1*, *A Closer Look 2*, *Communication & Culture*, *Skills 1 (Reading & Speaking)*, *Skills 2 (Listening & Writing)*, *Looking Back*, and *Project*.

In designing unit structure, most authors probably follow, consciously or subconsciously, a materials design model in which four elements combine – *input*, *content*, *language* and *task* (Hutchinson and Waters 1987: 108–9). *Input* may be a text, dialogue, video-recording, diagram or any piece of communication data; *content* stands for non-linguistic content (as language is not an end in itself, but a means of conveying information and feelings about something); *language* stands for language focus (i.e. studying and practising language); *task* stands for a communicative task in which learners use the content and language knowledge they have built up through the unit (Figure 8).

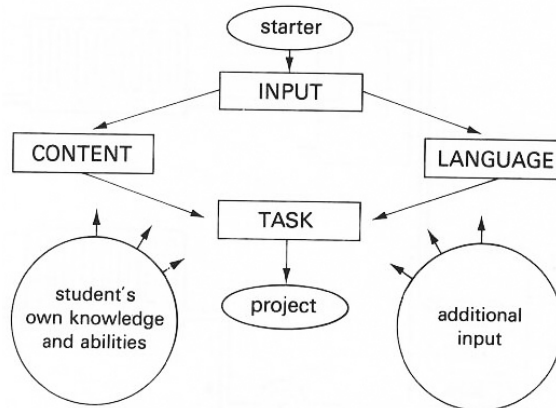


Figure 8: A materials design model (Hutchinson and Waters 1987: 118)

Hutchinson and Waters (1987: 109) emphasize that “the primary focus of the unit is the *task*, and that the model acts as a vehicle which leads the learners to the point where they are able to carry out the task.” The *language* and *content* are drawn from the *input* and are selected according to what the learners will need in order to do the task. It follows that an important feature of the model is to “create coherence in terms of both language and content throughout the unit” (*ibid.*). This provides the support for more complex activities by building up a fund of knowledge and skills. In other words, the model can be refined, enriched and expanded as students’ own knowledge or additional input can be added to the model.

Concerning the *input* component of the model, it should be noted that there are two possible types of unit structure – the *single presentation* solution, and the *multiple presentation* solution (Low 1989: 140–44). The former means that there is a single input

text (at the beginning of the unit), whereas the latter means that amounts of presentation material are spread throughout the unit. The single-presentation unit structure was more common with grammar-translation textbooks (i.e. a long literary text), and audiolingual coursebooks, with a longish presentation dialogue as a unit starter. If the unit is based on one single input text, then, from a design point of view, it follows that this text will have to be rather long to contextualize all the new language. However, most current textbooks opt for the multiple-presentation unit structure. The main advantages of doing this are first, that new language density can be controlled and distributed across the unit, and second, that the content, style and length of input texts can be more varied and matched to the learners' needs (Low 1989: 143). Of course, with this unit structure we need to make sure that 'multiple inputs' spread across the unit cohere with each other, topic-wise, or otherwise.

As stated earlier, the materials design model, illustrated in Figure 8, can be enriched and expanded with 'structural elements' that are designed to aid in learning and motivate learners. Schneider (2008) provides three types of elements that are useful for learning and can be integrated into a unit – *Openers*, *Closers*, and *Integrated Pedagogical Devices* (Figure 9).

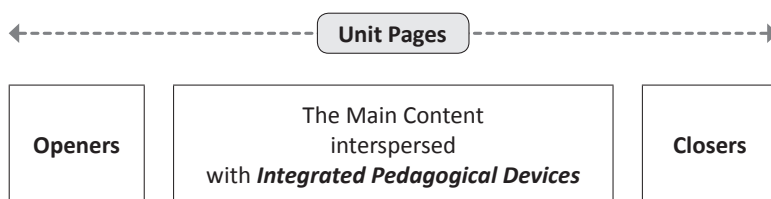


Figure 9: *Integrated Pedagogical Devices to aid in learning (based on Schneider 2008)*

*Openers* or *starters* are some sort of warm-up activities that can perform several different roles. They can review skills/knowledge students need in the upcoming chapter, and usually have a positive effect on students' attention and engagement. A list of common openers includes overviews (previews), introductions, outlines (text, bullets or graphics), focus questions (knowledge and comprehension questions), learning goals, (personalized) discussion, vignettes, photos, quotations, etc. (Schneider 2008).

*Integrated Pedagogical Devices* are some sort of 'scaffolding strategies' (or a safety net, or a parachute) that are designed and used consistently throughout the coursebook to aid in learning. These may include: emphasis (bold face) of words; marginalia that summarize paragraphs; mini glossaries accompanying reading texts; lists that highlight main points; summary tables and graphics; cross-references; study and review questions; pedagogical illustrations (concepts rendered graphically); tips (to insure that the learner doesn't get caught in misconceptions); reminders (e.g. make sure that something that was previously introduced is remembered); problem descriptions; debates and reflections; model texts, etc. (Schneider 2008). On a closer look, the *Integrated Pedagogical Devices*

are simply many of the things that a teacher would normally do as part of his or her teaching: arouse the learners' interest, remind them of earlier learning, tell them what they will be learning next, explain new learning content to them, relate these ideas to learners' previous learning, get learners to think about new content, help them get feedback on their learning, encourage them to practise, enable them to check their progress, and help them to do better (Richards 2001: 263).

A list of common *closers* includes conclusions and summaries, list of definitions, reference boxes, review questions/exercises, self-assessment, a real-world task, ideas for projects, online links, and so on (Schneider 2008).

The textbook has to cohere both internally and externally. As to the *internal* coherence, there are two main ways in which coherent lines of development can be put through teaching material: at the *intra-unit* level (i.e. within a coursebook unit), and at the *inter-unit* level (i.e. between the coursebook units) (Figure 10). But in the case of a textbook series, each textbook has to cohere *externally* too, i.e. with other books in a series. This external cohesion is usually achieved through coherent macro themes and topics which are, when appropriate and possible, revisited throughout different proficiency levels to enable learning to be consolidated and to ensure the spiral nature of the textbook series.

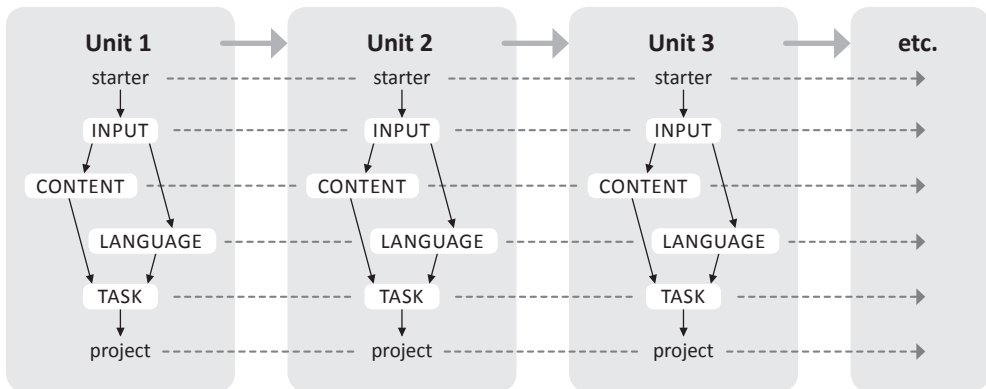


Figure 10: The internal coherence of a coursebook at the intra-unit and inter-unit levels (based on Hutchinson and Waters 1987: 119)

Richards (2001: 167) stands up for the idea that the coherence of the unit should ultimately be both *horizontal* and *vertical*, meaning that there should be front to back coherence throughout the unit, but also top to bottom coherence on each page. Modern ELT coursebooks pay close attention to appealing vertical design for a sense of 'closure' on each page (Murphy 2018: 7). However, there are still coursebooks that "simply ignore this maxim pragmatically; sometimes content characteristics must override design

protocols” (*ibid.*). ELT textbook design is often regarded, with magazine layout, as one of the most challenging and complex of all book designs. But this push for ‘closure’ on each page can sometimes have very negative consequences. Coursebooks often feature tiny type fonts and crammed content in multiple columns (a double- or even three-column grid), turning coursebooks into ‘pillars of distraction’ (Renshaw 2011). As a learner, you need literal as well as metaphorical space to think, and giving both students and teachers a less cluttered book (i.e. a bit more blank space) would quite possibly allow more ideas to flow in the classroom.

At the *inter-unit* level, there are several other possibilities as to how to make the coursebook coherent across units. One fairly commonly adopted device, especially in materials for young learners and teenagers, is *the storyline solution* (Low 1989: 149), i.e. a story which runs the length of the materials, with one episode per unit. These stories are often in strip-cartoon form, with plots focussing on detectives or aliens. Other possibilities include the initial introduction of (factual and fantasy) *characters* who then continue to appear throughout the book, thereby giving students a sense of continuity as they progress through the course; or the use of a certain *setting* (e.g. a school, a street, a neighbourhood, a festival, etc.), which, again, runs throughout all units.

There is one more thing that can be inferred from an examination of the unit structure – its beliefs on the nature of learning, or its underlying *methodology/pedagogy*. Since the introduction of the ‘new’ communicative approach in the late 1970s, the promotional blurbs have claimed to be following natural, topic-based, communicative, theme-based or task-based approaches. But according to Tomlinson and Masuhara (2018: 35), there has been very little change in the pedagogy that ELT textbooks actually use. In fact, since the mid-1970s most coursebooks have been and are still using a *Presentation-Practice-Production* (PPP) approach and featuring low-level and closed-practice exercises (*ibid.*; Cook 2008: 265). So, what happened is that “methodologies, like the ‘name’ Methods that preceded the communicative approach, were dismissed for being ‘limited and restricted’, yet coursebook designers seem to persist in striving for ‘best case’ ‘surface methodologies’ with the widest potential appeal” (Crewe 2011: 49). The ability of ELT coursebooks to facilitate meaningful, effective teaching-learning experiences, and the challenges of realizing a communicative approach, still remain in question some four decades since the introduction of this approach (*ibid.*: 9).

The lag between theory and practice coincides with the difference between two broad approaches to teaching a language – the ‘strong’ and ‘weak’ versions of CLT. The former moves *from communication to language*, and the latter *from language to communication* (Edge and Garton 2009: 17–19). The most clearly recognizable manifestation of the ‘weak’ version of CLT is the PPP model, and that of the ‘strong’ version of CLT, the task-based approach (TBA). Both approaches enshrine somewhat contrasting views of learning. In a language-to-communication approach (PPP), students ‘*learn a language to use it*’, whereas in a communication-to-language approach (TBA), students ‘*use a*

*language to learn it*'. Clearly, the former is based on the belief that out of accuracy develops fluency, whereas the latter assumes that out of fluency develops accuracy.

However, numerous more open-ended and flexible approaches to developing language-learning materials have been proposed. Tomlinson and Masuhara (2018: 35) mention some of them: a language awareness approach; a text-driven approach, a task-based approach; a multi-dimensional approach (e.g. use of sensory imaging); discovery approaches; a Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach; a project-based approach; humanistic and experience-based approaches (i.e. humanizing materials); the Multiple Intelligence Approach; learning to learn approach, etc. What all these approaches have in common is a move away from discrete teaching points driving instructional materials to a focus on language in use.

It seems, however, that incorporating these 'alternative' approaches into ELT coursebooks is not easy. Market appeal is clearly a primary consideration over and above those of pedagogical or theoretical worth. As a result, publishers dare not risk losing vast sums of money on a radically different type of textbook, and they opt for safe, middle-of-the-road, global ELT coursebooks which clone the features of such best-selling coursebooks as *Headway*. Alongside other features of textbooks, the PPP framework which underlies most of today's ELT materials, might be a sign that we are witnessing the impact of *McDonaldization* on the design of language teaching materials (Littlejohn 2012). If *McDonaldization* is increasingly 'colonizing' ELT materials (*ibid.*), then applied linguistic or educational arguments that discussions in language teaching have traditionally emphasized to explain innovation in teaching materials, are bygone. It seems that the changes taking place in the ELT world are no longer prompted so much by research evidence, but by the important aspects of social context – notably globalization and the global pre-eminence of English (Skela 2019: 22).

## 4 CONCLUSION

In this paper, we have attempted to set out a number of perspectives on materials design, with a particular focus on the internal organization of ELT coursebook units at both intra- and inter-unit levels. We believe that looking at coursebooks from the position of the materials designer sheds some additional light on ELT coursebook evaluation. The design-oriented approach to coursebook assessment proposed in the paper goes well beyond the immediate, and often superficial, 'check-list' methods commonly used to help teachers select coursebooks. In other words, the design-oriented approach to ELT coursebook assessment enables teachers to gain an insight into 'the architecture' of textbooks. In doing so, the approach could also be useful to potential coursebook writers, especially in vocational or ESP contexts, where teachers are often forced to produce their own (in-house) teaching materials.

In presenting the materials design process, we started off with the assumption that there has always been a broad basis of theoretical and pedagogical notions that can inform the content and organization of ELT coursebooks, and upon which coursebook writers can build when designing instructional materials. As periodic, historic shifts in the theory and practice of ELT have taken place, coursebooks have come to incorporate corresponding changes (Crewe 2011: 11–12). This means that these influencing factors, or inputs to coursebooks, have always significantly shaped the design of coursebooks.

The article then discusses three stages of a six-stage design process, offering a more detailed analysis of the complex issue of unit structure at intra- and inter-unit levels. We explore different formats of unit structure, its components, ways of creating coherence throughout the unit, and its underlying methodology/pedagogy. The last point prompts the conclusion that present-day ELT materials are produced in response to a perceived market demand that is often at variance with the latest theoretical developments in ELT. It is argued that it is mainly commercial considerations and pressures that appear to be shaping present-day ELT materials design, thus maintaining and engendering a ‘surface methodology’, most clearly manifested in the PPP approach, and failing to “exemplify the communicative principles they purport to embody” (Chastain 1988: 132). It is sad to observe how the commercial context of the (global) ELT coursebook has diminished the role of coursebooks as ‘carriers of innovation’.

But then, coursebooks don’t teach classes, teachers do. Ultimately, a coursebook is only one of the tools in the toolbox, only a base, a core or a jumping-off point. As O’Neill (1982: 110) put it, “A great deal of work in a class may start with the textbook but end outside it, in improvisation and adaptation, in spontaneous interaction in the class, and development from that interaction.” Imperfect coursebooks can in fact stimulate teachers’ creativity, and their ‘interventions’ might enable appropriate methodology to emerge naturally. By introducing their own ideas or approach best suited to the students, teachers can avoid the need to simply ‘navigate’ a surface methodology.

In other words: “*Nikoli dopustiti, da bi pedagogika zmagala nad fantazijo.*” / “*Never let pedagogy overpower fantasy.*” (Lojze Kovačič, Pet fragmentov)

**Note:** This paper is dedicated to Gregor Perko – *a Jolly Good Fellow!*

[...] Je vais où le vent me mène.  
Sans me plaindre ou m’effrayer,  
Je vais où va toute chose,  
Où va la feuille de rose  
Et la feuille de laurier.

(Antoine-Vincent Arnault)

## BIBLIOGRAPHY

- ABBS, Brian/Ingrid FREEBAIRN (1986) *Discoveries 2*. London: Longman.
- ALEXANDER, Louis G./Janet TADMAN (1972) *Target 1*. An Audio-Visual English Course for Secondary Schools. London: Longman.
- BELL, Roger T. (1981) *An Introduction to Applied Linguistics: Approaches and Methods in Language Teaching*. London: Batsford Academic and Educational.
- BERARDO, Sacha A. (2007) *Designing a Language Learning Syllabus*. Rome: ARAC-NE editrice S.r.l. [https://www.researchgate.net/publication/266559020\\_Designing\\_a\\_Language\\_Learning\\_Syllabus](https://www.researchgate.net/publication/266559020_Designing_a_Language_Learning_Syllabus) (Retrieved: 20 July 2021)
- BLUNDELL, Jon/Jonathan HIGGENS/Nigel MIDDLEMISS (1982) *Function in English*. Oxford: Oxford University Press.
- BOLITHO, Rod (2008) Materials Used in Central and Eastern Europe and the Former Soviet Union. Tomlinson, B. (ed.), *English Language Learning Materials: A Critical Review*. London: Continuum, 213–22.
- BRUMFIT, Christopher J. (1981) Teaching the ‘general’ student. Johnson, K./K. Morrow (eds.), *Communication in the Classroom*. Harlow: Longman, 46–51.
- CHASTAIN, Kenneth (1988) *Developing Second-Language Skills: Theory and Practice*. New York and London: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- Commonwealth Office of Education (1965) *Situational English*. Longman: London.
- COOK, Vivian (2001) *Second Language Learning and Language Teaching*. (2<sup>nd</sup> ed.). London: Edward Arnold.
- COOK, Vivian (2008) *Second Language Learning and Language Teaching*. (4<sup>th</sup> ed.). London: Hodder Education.
- CREWE, Jonathan (2011) *How far do ‘global’ ELT coursebooks realize key principles of Communicative Language Teaching (CLT) and enable effective teaching-learning?* [Unpublished MA Dissertation]. University of Birmingham. <https://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/cels/essays/matELTtesldissertations/crewed-issertation.pdf> (Retrieved: 2 August 2021)
- CUNNINGSWORTH, Alan (1995) *Choosing your Coursebook*. Oxford: Heinemann.
- DÖRNYEI, Zoltan (2009) Communicative language teaching in the 21st century: The ‘principled communicative approach’. *Perspectives XXXVI* (2), 33–43. [https://www.academia.edu/2695369/Communicative\\_Language\\_Teaching\\_in\\_the\\_21st\\_Century\\_the\\_Principled\\_Communicative\\_Approach](https://www.academia.edu/2695369/Communicative_Language_Teaching_in_the_21st_Century_the_Principled_Communicative_Approach) (Retrieved: 12 August 2021)
- EDGE, Julian/Sue GARTON (2009) *From Experience to Knowledge in ELT*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, Rod (2010) Second language acquisition research and language-teaching materials. Harwood, N. (ed.), *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 33–57.
- GATENBY, Edward V. (1952) *A Direct Method English Course*. London: Longmans, Green.



- GRANT, Neville (1987) *Making the most of your Textbook*. London & New York: Longman.
- GRAVES, Kathleen (1996) A framework of course development processes. Graves, K. (ed.), *Teachers as Course Developers*. Cambridge: Cambridge University Press, 12–38.
- HALL, Graham (2011) *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. London: Routledge.
- HARLAN '00, Kristina (2000) Foreign Language Textbooks in the Classroom: Bridging the Gap Between Second Language Acquisition Theory and Pedagogy. *Honors Projects*. Paper 5. [http://digitalcommons.iwu.edu/hispstu\\_honproj/5](http://digitalcommons.iwu.edu/hispstu_honproj/5) (Retrieved: 10 July 2021)
- HOPKINS, Andy (1996) *Guide for Textbook and Materials Writers*. Strasbourg: Council of Europe.
- HUBBARD, Peter/Hywel JONES/Barbara THORNTON/Rod WHEELER (1983) *A Training Course for TELT*. Oxford: Oxford University Press.
- HUTCHINSON, Tom/Alan WATERS (1987) *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KELLY, Louis G (1969) *25 Centuries of Language Teaching: 500 BC – 1969*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- KUMARAVADIVELU, B. (1994) The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly* 28 (1), 27–48.
- LITTLEJOHN, Andrew (1992) *Why are English Language Teaching materials the way they are?* [PhD dissertation]. Lancaster: Lancaster University. <http://www.andrewlittlejohn.net/website/books/Littlejohn%20phd%20chapter%201.pdf> (Retrieved: 10 July 2021)
- LITTLEJOHN, Andrew (2012) Language Teaching Materials and the (Very) Big Picture. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 9 (1), 283–97. <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v9s12012/littlejohn.pdf> (Retrieved: 5 August 2021)
- LOW, Graham (1989) Appropriate design: the internal organisation of course units. Johnson, R. K. (ed.), *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 136–54.
- McGRATH, Ian (2002) *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- MEDGYES, Peter (1999) The Fifth Paradox: What's the English Lesson All About? Kennedy, C. (ed.), *Innovation and Best Practice*. Harlow: Longman, 133–45.
- MISHAN, Freda (2021) The Global ELT coursebook: A case of Cinderella's slipper? *Language Teaching*, 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000646> (Retrieved: 20 August 2021)
- MURPHY, Robert S. (2018) The Concept of Syllabus Design and Curriculum Development: A Look at Five Major Syllabus Designs. Faravani, A./M. Zeraatpishe/M.



- Azarnoosh/H. R. Kargozari (eds.), *Issues in Syllabus Design*. Rotterdam: Sense Publishers, 1–23. [https://www.researchgate.net/publication/322852723\\_The\\_Concept\\_of\\_Syllabus\\_Design\\_and\\_Curriculum\\_Development\\_A\\_Look\\_at\\_Five\\_Major\\_Syllabus\\_Designs](https://www.researchgate.net/publication/322852723_The_Concept_of_Syllabus_Design_and_Curriculum_Development_A_Look_at_Five_Major_Syllabus_Designs) (Retrieved: 21 August 2021)
- NUNAN, David (1991) *Language Teaching Methodology: A textbook for teachers*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- O'NEILL, Robert (1982) Why Use Textbooks? *ELT Journal* 36 (2), 104–11.
- PHILLIPS, Sarah (1993) *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- RENSHAW, Jason (2011) Coursebook layout and the Pillars of Distraction. *Learning Twigs* blog. [https://jasonrenshaw.typepad.com/jason\\_renshaws\\_web\\_log/2011/02/coursebook-layout-and-the-pillars-of-distraction.html](https://jasonrenshaw.typepad.com/jason_renshaws_web_log/2011/02/coursebook-layout-and-the-pillars-of-distraction.html) (Retrieved: 21 August 2021)
- RICHARDS, Jack C. (2001) *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, Jack C. (2015) *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIMMER, Wayne (2013) Will we be using them in 60 years' time? The future as a matter of coursebooks. *International House Journal*, issue 34. <http://ihjournal.com/will-we-be-using-them-in-60-years-time-the-future-as-a-matter-of-coursebooks-by-wayne-rimmer> (Retrieved: 25 August 2021)
- SCHNEIDER, Daniel K. (2008) Textbook writing tutorial. [http://edutechwiki.unige.ch/en/Textbook\\_writing\\_tutorial](http://edutechwiki.unige.ch/en/Textbook_writing_tutorial) (Retrieved: 20 August 2021)
- SKELA, Janez (2013) A retrospective view of English language learning materials produced in Slovenia from 1945 to the present. *ELOPE* 10: 97–124.
- SKELA, Janez (2019) A Journey Through the Landscapes of Language Education. Kostoulas, A. (ed.), *Challenging Boundaries in Language Education*. Cham: Springer, pp. 15–32.
- SOARS, John/Liz SOARS (2006) *New Headway Intermediate*. (3<sup>rd</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press.
- STERN, Hans H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- TOMLINSON, Brian (2013) Second language acquisition and materials development. Tomlinson, B. (ed.), *Applied Linguistics and Materials Development*. London: Bloomsbury, 11–29.
- TOMLINSON, Brian/Hitomi MASUHARA (2018) *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- UR, Penny (1996) *A Course in Language Teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UR, Penny (2012) *A Course in Language Teaching: Practice and theory*. (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- van EK, Jacob A./John L. M. TRIM (1990) *Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- VÂN, Hoang V. 2015. The Development of the Ten-Year English Textbook Series for Vietnamese Schools under the National Foreign Language 2020 Project: A Cross-Cultural Collaborative Experience. *VNU Journal of Science: Foreign Studies* 31 (3): 1–17. [https://www.researchgate.net/publication/326718574\\_The\\_Development\\_of\\_the\\_Ten-year\\_English\\_Textbook\\_Series\\_for\\_Vietnamese\\_Schools\\_under\\_the\\_National\\_Foreign\\_Languages\\_2020\\_Project\\_A\\_Cross-cultural\\_Collaborative\\_Experience](https://www.researchgate.net/publication/326718574_The_Development_of_the_Ten-year_English_Textbook_Series_for_Vietnamese_Schools_under_the_National_Foreign_Languages_2020_Project_A_Cross-cultural_Collaborative_Experience) (Retrieved: 10 July 2021)
- VINEY, Peter/Karen VINEY (1989) *Grapevine 1*. Oxford: Oxford University Press.
- WHITE, Ronald V. (1988) *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Oxford (UK) & Cambridge (USA): Blackwell.
- YALDEN, Janice (1987) *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

#### POVZETEK

### ARHITEKTURA UČBENIKOV ANGLEŠČINE: NOTRANJA ORGANIZIRANOST UČBENIŠKIH ENOT

Pričujoči članek poskuša izoblikovati na procesu snovanja učbenikov temelječ pristop k vrednotenju učbenikov s posebnim poudarkom na notranji organiziranosti učnih enot, in sicer na dveh ravneh – v okviru posamezne učne enote in med njimi. Prepričani smo, da proučevanje učbenikov z vidika snovalca gradiv dodatno osvetljuje proces vrednotenja učbenikov. Na procesu snovanja učbenikov temelječ pristop k vrednotenju učbenikov, predlagan v članku, močno presega hitre in pogosto površne metode vrednotenja, ki temeljijo na spisku kriterijev in s katerimi si učitelji navadno pomagajo pri izbiri učbenikov. Povedano drugače, na procesu snovanja učbenikov temelječ pristop k vrednotenju učbenikov učiteljem omogoča vpogled v 'arhitekturo' učbenikov. Na tem 'potovanju v središče učbenikov angleščine' poskušamo osvetliti, kako so tujejezikovna učna gradiva reševala enigmo razgibanega in spremenljivega združevanja vsebine (*Kaj*) in pedagogike/načina poučevanja (*Kako*).

Pri predstavitvi procesa snovanja učbenikov izhajamo iz predpostavke, da je vedno obstajala široka teoretična in pedagoška podlaga, ki lahko zaznamuje vsebino in ustroj učbenikov angleščine in na katero se avtorji učbenikov lahko sklicujejo. Prispevek v nadaljevanju obravnava tri stopnje procesa ustvarjanja učbenikov, pri čemer je posebna pozornost posvečena podrobni analizi kompleksnega vprašanja zgradbe učne enote na dveh ravneh – znotraj enote in med njimi. Posvečamo se različnim formatom zgradbe učne enote, njenim sestavnim delom, načinom zagotavljanja koherence skozi enoto in didaktičnim pristopom, na katerih enota temelji. Zadnja postavka vodi k

zaključku, da današnja gradiva za pouk angleščine nastajajo kot odziv na ocenjene tržne potrebe, ki so pogosto v neskladju z najnovejšimi spoznanji na področju poučevanja angleščine.

**Ključne besede:** učna gradiva za pouk angleščine, vrednotenje učbenikov, proces ustvarjanja učbenikov, formati učnih enot, didaktični pristopi v učbenikih

## ABSTRACT

### THE ARCHITECTURE OF ELT COURSEBOOKS: THE INTERNAL ORGANIZATION OF COURSEBOOK UNITS

This paper is an attempt to develop a design-oriented approach to ELT coursebook evaluation, with a particular focus on the internal organization of coursebook units at both intra-unit and inter-unit levels. We believe that looking at coursebooks from the position of the materials designer sheds some additional light on ELT coursebook evaluation. The design-oriented approach to ELT coursebook assessment proposed in the paper goes well beyond the immediate, and often superficial, 'check-list' methods commonly used to help teachers select coursebooks. In other words, the design-oriented approach to ELT coursebook assessment enables teachers an insight into 'the architecture' of textbooks. On this 'journey to the centre of ELT textbooks', we try to highlight how language teaching materials have been resolving the conundrum of the dynamic combination of the *What* (content), and the *How* (pedagogy/methodology).

In presenting a materials design process, we start off with the assumption that there has always been a broad basis of theoretical and pedagogical notions that can inform the content and organization of ELT coursebooks, and upon which coursebook writers can build when designing instructional materials. The article then discusses three stages of the design process, offering a more detailed analysis of the complex issue of unit structure at intra- and inter-unit levels. We explore different formats of unit structure, its components, ways of creating coherence throughout the unit, and its underlying methodology/pedagogy. The last point prompts the conclusion that today's ELT materials are produced in response to a perceived market demand that is often at variance with the latest theoretical developments in ELT.

**Keywords:** ELT materials, coursebook evaluation, materials design process, formats of coursebook units, coursebook methodologies



**Anna Martinović**

Department of English, University of Zadar  
Croatia  
amartino@unizd.hr

UDK 37.015.3:811.111'243(497.5)

DOI: 10.4312/vestnik.13.409-426



**Irena Burić**

Department of Psychology, University of Zadar  
Croatia  
buric.irena@gmail.com

## **L2 MOTIVATION: THE RELATIONSHIP BETWEEN PAST ATTRIBUTIONS, THE L2MSS, AND INTENDED EFFORT**

### **1 INTRODUCTION**

English language learning has become widespread due to globalization, which has made English an international language. Many countries have thus implemented English in their educational programmes and extended its inclusion from elementary school to tertiary levels. Learning a second language (L2) is a long process, and many factors can contribute to successful acquisition. Individual differences have been studied a great deal in second language acquisition (SLA) research and have been found to significantly affect L2 learning success. In particular, L2 motivation has been shown to be an important factor in L2 learning (Dörnyei 2005; Dörnyei and Ryan 2015). The temporal aspect of L2 learning motivation has been considered in the Process Model of L2 Motivation (Dörnyei and Otto 1998) which identifies several phases of motivational behaviour in the L2 learning process. The L2 Motivational Self System (L2MSS) proposed by Dörnyei (2005; 2009), which is based on future self-guides, can be regarded as an influence in the preactional phase of learners' journey to learn an L2, while causal attributions of past L2 learning success can be considered as an influence in the post-actional phase of learning. The major aim of this study was to investigate the relationship between learners' past learning experiences, their current motivational disposition and future intended effort in learning English among university students. The paper focuses on one aspect of a larger study (Martinović 2014) which explored several factors related to L2 learner motivation, including differences in motivation (e.g. associated with gender, area of study, length of studying English, grade levels), as well as predictors of intended effort.

## 2 THEORETICAL BACKGROUND

### 2.1 The Process Model of L2 Motivation

L2 learning is a process that takes a great deal of time, and the degree of motivation can change depending on various personal and contextual factors. Dörnyei and Ottó's (1998) Process Model of L2 Motivation attempts to explain various phases that reflect learners' changing motivated behaviour during the course of L2 learning. Each of the phases involve numerous motivational influences which affect typical actions that learners take. In the preactional phase, when learners are about to embark on a new stage in their L2 learning, the emphasis is on various motivational influences which will affect how learners set their goals, form intentions, and initiate action. In the actional phase the focus is on motivational behaviour that aids in achieving and sustaining these goals. Moreover, the post-actional phase reflects learners' motivation in terms of an evaluation of the learning process in the previous phase, which in turn will affect future plans. From the perspective of various frameworks, future self-guides that form the basis of the L2MSS can be regarded as part of the preactional phase of L2 motivation, while the formation of causal attributions can be considered part of the post-actional phase of L2 learning.

### 2.2 The L2MSS

One of the most influential models in L2 motivation research is Gardner's (1985; 2010) socio-educational model, which is based on the concept of integrativeness. Gardner has suggested that positive attitudes towards the L2 language, L2 community, and the learning situation will result in higher L2 motivation. However, this model has been criticized with regard to its use in foreign language learning contexts (Coetzee-Van Rooy 2006; Dörnyei et al. 2006). In an effort to re-define integrativeness within the context of today's globalized world, Dörnyei (2005) introduced the L2 Motivational Self System (L2MSS). The L2MSS is founded on a 'self' framework and the situational context of language learning. This framework encompasses the concept of possible selves as proposed by Markus and Nurius (1986) which can act as motivators when individuals attempt to reduce the disparity between their current state and future desired end-states. Another influence involves Higgins' (1987; 1996) self-discrepancy theory, which suggests two types of possible selves, including an ideal self and an ought self.

According to Dörnyei (2005), the L2MSS is comprised of three parts: *Ideal L2 Self*, *Ought-to L2 Self*, and *L2 Learning Experience*. Ideal L2 self can be regarded as an individual's image of oneself as a proficient L2 speaker which he or she would like to become. The ought-to L2 self consists of motives that involve the expectations of significant others, as well as fear of negative outcomes. L2 learning experience includes motives related to the influence of classroom experiences, including the teacher, curriculum,

learner group, or experience of success in the classroom. It is suggested that the interaction of these three elements will affect students' effort in learning the L2. In addition to these three main elements, the L2MSS also consists of pragmatic motives, which are especially relevant to English language learning (Csizér and Dörnyei 2005; Dörnyei et al. 2006). In Higgins' (1987; 1998) theory, ideal self-guides have a desired end-state that entail a promotion focus, while ought self-guides are based on the avoidance of a feared end-state, and thus have a prevention focus. Dörnyei (2005) uses the term instrumentality to describe pragmatic motives and divides these according to the degree of internalization of external motives. Namely, instrumental motives that have a promotion focus (instrumentality-promotion), such as learning English for job success, are more internalized and are related to the ideal L2 self. On the other hand, instrumental motives that have a prevention focus (instrumentality-prevention) are less internalized, for example, fear of obtaining negative grades, and are thus considered to be associated with the ought-to L2 self. In brief, both instrumentality-promotion and instrumentality-prevention are important elements of the L2MSS since they focus on the utilitarian aspect of L2 learning.

### 2.3 Factors Affecting L2 Motivation

Dörnyei and Ushioda (2011) suggested that current L2 motivation research should be founded on a complex dynamic system approach which takes into consideration various influential elements. Future self-guides may be considered a dynamic system on their own since they entail motivational, cognitive, and affective features. In educational psychology, interest is seen as having a key influence on motivation (Schunk et al. 2010). The concept of interest has also been recognized in several early L2 motivation frameworks, which included interest in foreign languages in their models (Gardner 1985; 2010; William and Burden 1997). Dörnyei and Ushioda (2011) suggested that interest can be considered a motivational conglomerate within current socio-dynamic approaches in L2 research. Interest consists of cognitive elements, including curiosity and engagement in a particular realm, as well as affective features such as joy in engaging in an activity. As such, it can be considered an important influence on L2 motivation.

In addition to interest, another factor that may influence L2 motivation includes L2 anxiety. L2 anxiety is a widely studied affective factor which can affect SLA (Horwitz 2001; MacIntyre 1999; Oxford 1999). L2 anxiety can be characterized as the "the worry and negative emotional reaction aroused when learning or using a second language" (MacIntyre 1999: 27). Researchers (Horwitz et al. 1986) have shown that foreign language anxiety is a particular situation-specific anxiety concept that is different from general types of anxiety. Early studies in language learning (Clément 1980) suggest that there is a complex relationship between language anxiety, motivation, self-perceptions of L2 proficiency, and L2 self-confidence. Moreover, research studies have indicated a

connection between L2 performance and language anxiety (Horwitz 2001; MacIntyre 1999; Oxford 1999). In the Croatian context, Mihaljević Djigunović (2000) found that L2 anxiety was negatively related to higher L2 grades, higher levels of self-concept and motivation among high school students. Other research focused on personality traits and L2 anxiety, for instance, Dewaele (2002) showed that individuals who were extraverts had lower levels of communicative anxiety in English L3 usage. In a study focusing on L2 anxiety and multilinguals, Dewaele (2010) found that individuals experienced more L2 anxiety among languages learned later in life, while less L2 anxiety was found among individuals who began learning languages earlier in life. Few studies have focused on the relationship between the L2MSS and L2 anxiety. Papi's (2010) study based on an Iranian context found a negative relationship between L2 anxiety and a strong ideal L2 self. Moreover, research carried out by Shih and Chang (2018) in the Taiwanese context showed that the ought-to L2 self was positively related to L2 anxiety, while the ideal L2 self and positive learning experiences were negatively correlated with L2 anxiety.

## **2.4 Learner Attributions**

Individuals' beliefs and assessment about their abilities to successfully accomplish a task, as well as their beliefs regarding the reasons for doing a task, are key elements of expectancy-value theories in educational motivation psychology. According to Schunk et al. (2010: 44), "both expectancies and values are important for predicting students' future choice behavior, engagement, persistence, and actual achievement." Within this framework, Weiner's (1992) attribution theory has been an influential approach in attempting to explain students' motivation to learn.

Attribution theory (Weiner 1992) proposes that a person's perceived causes of outcomes, either success or failure, and the reasons attributed to those outcomes will affect one's emotional reactions and behaviour in the future. The assumption is that individuals strive to understand the causes of their successes or failures. Individuals may attribute their success or failure to many possible causes; however, Weiner has suggested four potential causes, including aptitude, effort (long-term and short-term), task difficulty and luck. In order to study how attributions can affect beliefs, emotions, and motivated behaviour, Weiner proposed that they be classified according to dimensions such as stability, locus, and control. The locus dimension deals with whether a cause is perceived to be internal or external. For example, if a learner blames the teacher for a bad grade then this is considered external to the individual. The stability dimension is concerned with whether a cause is perceived as stable or unstable over time, that is, whether it is changeable or unchangeable. The controllability dimension involves the perception of how controllable or uncontrollable a cause is perceived to be. For instance, effort can be considered a controllable cause which the learner can control, whereas task difficulty is not within



their control. Another dimension which needs to be mentioned is globality, which refers to whether a cause is perceived to be global or specific; in other words, whether the cause is attributed to all academic subjects or to a single subject such as English. Each of these dimensions, that is, how individuals perceive the reasons for their successes and failures, have ramifications with regard to the individuals' motivation and expectations for success in the future.

Causal attributions have been recognized as important aspects of L2 learning motivation and were included in several L2 motivation frameworks (Dörnyei 1994; Williams and Burden 1997). However, research in L2 motivation which includes causal attributions has been scarce. Several small-scale qualitative studies (Ushioda 1996; 1998; Williams and Burden 1999) have shown important results related to the causal attributional processes of L2 learners. Nonetheless, more research is needed as causal attributions may help explain how past learning experiences affect L2 learner motivation.

### **3 AIM AND METHOD**

#### **3.1 Aim**

The major aim of this paper was to study how learners perceived attributions of past English language learning success, as measured by final grades, are related to motivational variables in language learning. The criterion measure for the study included intended effort.

The following hypotheses were tested:

1. It is expected that the L2MSS, including the ideal L2 self, ought-to L2 self, instrumentality- promotion, and instrumentality-prevention, as well as L2 interest and L2 anxiety play a mediating role between students' causal attributions of high school English achievement and intended effort in learning English at university.
2. It is expected that there is a relationship between elements of the L2MSS and other motivational variables, such as causal attributions, L2 interest, L2 anxiety, and students' intended effort to learn English at university.

#### **3.2 Method**

##### **3.2.1 Sample**

The sample included 543 first year students from the University of Zadar who were non-English majors. This included a total of 204 males (37.6% of the total sample) and 339 females (62.4% of the total sample). Students were enrolled in various areas of study from the following fields: Biomedical and Health Sciences (6.8%), Biotechnical Sciences

(5.9%), Humanities (23%), Social Sciences (46.2%), and Technical Sciences (17.9%). All the students were taking an English language course in the first semester of their studies. Students were asked if they perceived their final English high school grade to be a success or not. The majority considered their final English high school grade a success (70.5%), while close to one third (29.3%) did not.

All the students in the sample studied English before they enrolled in their university studies, in high school and/or elementary school. The number of years of studying English ranged from 4 to 16. The average number of years of studying English was 10.3 (SD= 2.22). The average final grade in English in high school was 3.7 (SD= 0.93), on a scale of 1 to 5, with 5 being the highest grade.

### 3.2.2 Instruments and Procedures

Data was gathered by means of a three-part questionnaire. The first part presented the purpose of the study and basic instructions, and elicited the following background information: gender, field of study, years of studying English, final English grade in high school, and perceptions of success of final high school English grades. The second part of the questionnaire included *The Causal Attribution Scale II* (CAS-II) (Sorić 2002) which evaluated students' causal attributions of their past English language achievement. The ratings on each subscale were based on a 5-point Likert scale which identified the extent to which students' perceived cause showed these causal dimensions, with 1 being the lowest degree of agreement and 5 the highest. Each causal dimension was measured by a four-item subscale. Factor analysis was applied to the CAS-II scale. The extraction method used was the principal component analysis extraction method, while the rotation method that was utilized was varimax rotation with Kaiser normalization. The factors were identified using the Kaiser criteria, as well as Cattell's scree test criteria. The results showed an acceptable one-factor solution for the CAS-II subscales, which implied that all the items used in each subscale were homogeneous. All the items tested had salient loadings, that is, factor loadings above 0.30. The scales displayed good internal consistency with the following Cronbach's alpha ( $\alpha$ ) scores: Stability ( $\alpha = .77$ ), Controllability ( $\alpha = .84$ ), Locus (internality) ( $\alpha = .82$ ), and Globality ( $\alpha = .68$ ). Each of the scales contained items related to the dimensions in Weiner's (1992) attribution theory.

The third part of the questionnaire measured the motivational components of the L2MSS, as well as other motivational factors (L2 interest and L2 anxiety). It consisted of seven scales adapted from the motivation questionnaire developed by Taguchi et al. (2009): Intended effort, Ideal L2 Self, Ought-to L2 Self, Instrumentality-promotion, Instrumentality-prevention, L2 Interest, and L2 Anxiety. The multi-item scales, which included all three versions of the original questionnaire (Japanese, Chinese and Iranian), were previously piloted on a Croatian sample (Martinović 2013) and showed good internal consistency. Factor analysis was applied to all the scales using the same method

as noted above. Upon examining the scree plot, it was evident that a one-factor solution would be possible for these scales. The results showed an acceptable one-factor solution with item loadings above 0.30 in each of the scales. The results showed good internal consistency with the following Cronbach's alpha ( $\alpha$ ) scores: 1) Intended effort - Criterion measure ( $\alpha = .83$ ); 2) Variables of the L2MSS - Ideal L2 Self ( $\alpha = .92$ ), Ought-to L2 Self ( $\alpha = .87$ ), Instrumentality-promotion ( $\alpha = .82$ ), Instrumentality-prevention ( $\alpha = .80$ ); 3) L2 interest ( $\alpha = .74$ ); and 4) L2 Anxiety ( $\alpha = .95$ ). All these scales had statement-type items and were based on a 6-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 6 (strongly agree). L2 Anxiety had two sub-scales: one scale had statement-type items similar to the scales above, while the other scale had question-type items which were also based on a 6-point Likert scale, ranging from 1 (not at all) to 6 (very much). As a result, these scales were given separately to students in this study. However, both were combined in the factor analysis since they measured the same variable. The results of the factor analysis showed that this was an appropriate decision due to the fact that a one factor solution was found for the combined items in this scale. The total number of items in the third part of the questionnaire was 66.

The questionnaire was administered to students at the beginning of their first year of university studies during their regular English class. Students were informed about the aim of the study; in addition, they were told that their participation was voluntary and that their responses were anonymous. Participants also signed a consent form before completing the questionnaire.

### 3.2.3 Data Analysis

Path analysis was used to examine the mediating role of the L2MSS in the relationship between final grades, causal attributions and intended effort in learning English, as well as the relationships among these variables. In the model final grades were considered as an independent or exogenous variable and only had outgoing arrows in the model. Causal attributions, the L2MSS, as well as L2 Interest and L2 Anxiety, were considered mediating variables or intervening endogenous variables since they had both incoming and outgoing arrows within the model. Intended effort was considered the dependent or endogenous variable as it only had incoming arrows. The model hypothesized that elements of the L2MSS (Instrumentality-promotion, Instrumentality-prevention), as well as L2 Interest, and L2 Anxiety, through other aspects of the L2MSS (Ideal L2 Self and Ought-to L2 Self) mediated between causal attributions and intended effort.

Analyses were conducted using the Mplus 5.21 statistical program (Muthén and Muthén 2009). The evaluation of the parameters in the model was made using the maximum likelihood algorithm. Full information maximum likelihood procedures were employed to compensate for missing data. The matrix of raw data was the basis for the input matrix. Model fit indicators included the following measures: Chi-square test, CFI

(Comparative Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) and SRMR (Standardized Root Mean Square Residual). Cut-off values of CFI and TLI greater than .90 and RMSEA and SRMR values lower than .10 indicate an acceptable fit, while CFI and TLI above .95 and RMSEA and SRMR up to .05 indicate a good fit between the model and the obtained data. Statistical insignificance of the  $\chi^2$  test, as well as the Chi-square ratio and degrees of freedom that fall below 3, are indicators of an excellent model fit (Hu and Bentler 1999).

## 4 RESULTS

In step one, a full mediation model was tested using path analysis whereby the L2MSS variables (and L2 anxiety and L2 interest) fully mediated between causal attributions and intended effort. The direction paths of the relationships were as follows: Final English high school grades → Causal attributions → Instrumentality-promotion, Instrumentality-prevention, L2 Interest, L2 Anxiety → Ideal L2 Self, Ought-to L2 Self → Effort. Based on the obtained fit statistics, the results showed a poor model fit:  $\chi^2 = 1044.62$ ,  $df = 36$ ,  $p < .01$ ,  $CFI = 0.57$ ,  $TLI = 0.22$ ,  $RMSEA = 0.23$  (C.I. 0.22 – 0.24) and  $SRMR = 0.16$ .

In the second step, a partial mediation model was assumed whereby, along with the relationships proposed in step one, an additional direct path was proposed between causal attributions and intended effort. Thus the direction paths of the relationships were the same as in step one, but also included the following direct path: Causal attributions → Intended effort. Unfortunately, the results showed an even poorer model fit for this model:  $\chi^2 = 1042.09$ ,  $df = 32$ ,  $p < .01$ ,  $CFI = 0.57$ ,  $TLI = 0.12$ ,  $RMSEA = 0.24$  (C.I. 0.23 – 0.25) and  $SRMR = 0.16$ .

In the third and final step all the paths in the model that were statistically non-significant were omitted. Non-significant paths were fixed to zero and new paths were introduced, and thus paths with the greatest modification indices were released. The final modified model resulted in a good model fit with the given data:  $\chi^2 = 95.15$ ,  $df = 34$ ,  $p < .01$ ,  $CFI = 0.97$ ,  $TLI = 0.95$ ,  $RMSEA = 0.06$  (C.I. 0.04 – 0.07) and  $SRMR = 0.04$ . The results are shown in Figure 1.

Examination of the standardized path coefficients (the STDYX standardization method was applied to obtain the model coefficients) showed that effects ranged from small to large. The criteria for these results was based on the following ranges: standardized path coefficients with absolute values less than 0.10 indicated a small effect, values around 0.30 a medium effect, while values greater than 0.50 a large effect (Suhr 2012). In the model, final English grades explained variability in each dimension of causal attributions in the following way: Stability (26%), Controllability (2%), Internality (5%), and Globality (8%). Furthermore, final English grades explained 8% of the variance of

L2 Anxiety. In addition, final English grades, as well as Instrumentality-promotion, Instrumentality-prevention, L2 Interest, and L2 Anxiety accounted for 64% of the variance of the Ideal L2 Self. Instrumentality-promotion and Instrumentality-prevention explained 52% of the variance of Ought-to L2 Self. Finally, the Ideal L2 Self, Ought-to L2 Self, as well as L2 Interest explained 40% of the variance of intended effort.

The largest positive effect was found between final grades and Stability ( $\beta = .51$ ) followed by Globality ( $\beta = .29$ ), Internality ( $\beta = .23$ ), and Controllability ( $\beta = .14$ ). However, contrary to expectations, direct or indirect effect of causal attributions on the L2MSS was not found, nor was there a direct or indirect effect of causal attributions on intended effort. This finding seems to suggest that students' causal interpretations of high school English achievement were unrelated to their future intentions and motivation in learning English at university.

The path coefficients representing the effect of final English grades on the Ideal L2 Self showed a direct, positive association ( $\beta = .16$ ), while a direct effect between grades and Anxiety was negative ( $\beta = -.29$ ). Instrumentality-promotion had a direct, positive effect on Ideal L2 Self ( $\beta = .50$ ), which could be considered large, and a direct, positive, medium effect on Ought-to L2 Self ( $\beta = .22$ ). Furthermore, Instrumentality-prevention had a direct, large, positive effect on Ought-to L2 Self ( $\beta = .59$ ); on the other hand, it had a negative effect on Ideal L2 Self ( $\beta = -.16$ ). Moreover, L2 Interest had a direct positive effect on the Ideal L2 Self ( $\beta = .20$ ), as well as a direct, positive effect on Intended effort ( $\beta = .40$ ). In addition, L2 Anxiety had a direct negative effect on Ideal L2 Self ( $\beta = -.40$ ). The path coefficients showing the influence of Ideal L2 Self and Intended effort were positive ( $\beta = .30$ ) as were those for Ought-to L2 Self and Intended effort ( $\beta = .14$ ). It appears that Instrumentality-promotion, Instrumentality-prevention, and L2 Anxiety indirectly affected intended effort via Ideal L2 Self and Ought-to L2 Self. The only exception was L2 Interest which had both a direct and indirect effect on intended effort.

The results of the final model also showed correlation among all the causal attribution scales (double-headed arrows) indicating that all the scales were related to one another. Meanwhile, correlation also existed between Instrumentality-promotion and Instrumentality-prevention implying a relationship among these components. Furthermore, it appears that L2 Anxiety was related to Instrumentality-prevention.

In sum, it could be stated that the results of the path analysis partially confirm the hypothesis in this study. Namely, it appears that causal attributions were unrelated to the L2MSS and the criterion variable (intended effort). In other words, it appears that students' causal interpretation of high school English achievement was not related to their future 'English self' or to the amount of effort they intended to exert in their English courses. However, intended effort was related to the L2MSS, as well as L2 Interest and L2 Anxiety, at least at the beginning of students' first academic year at university. More comments with regard to these results are given in the discussion section.

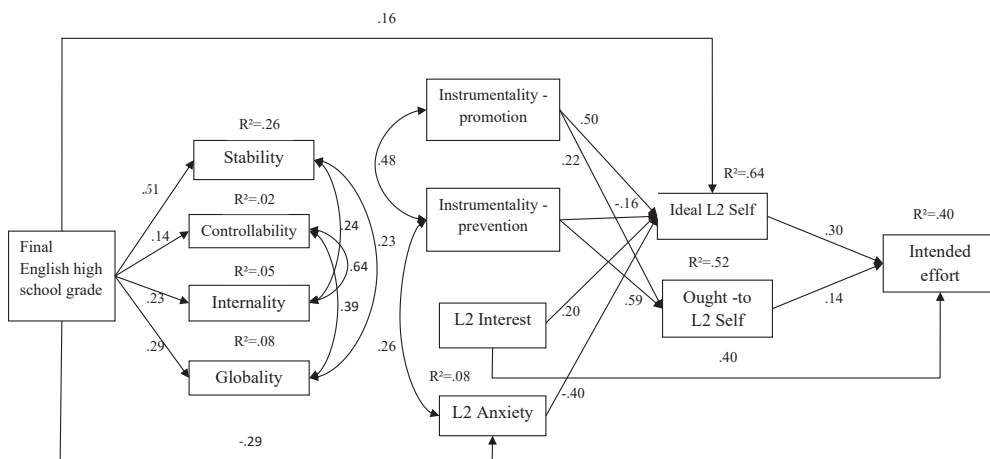


Figure 1. Obtained relations between L2MMS variables, final high school grades, causal attributions and intended effort (final model) – only significant paths are shown ( $p < 0.05$ )

## 5 DISCUSSION

### 5.1 Causal Attributions and the Mediating Role of the L2MSS with Intended Effort

A theoretical model was proposed in order to investigate the relationship between students' past English language learning experiences and L2 motivation at university. The results of the path analysis partially confirmed the hypothesis. The final model showed that causal attributions had no effect on either the L2MSS variables, nor the criterion variable (intended effort). It seems that students' attributions of past English outcomes were not related to their L2 self-concept or future intentions. The results indicated, nevertheless, that the L2MSS directly affected intended effort. According to Ushioda (2001), L2 motivation has traditionally been perceived as a cause or product of learning success, including positive learning experiences and achievement outcomes. However, the results of Ushioda's research suggested that learners' L2 motivation can be characterized as either *causal*, in other words, procuring from the continuum of past L2 learning and L2 related experience, or *teleological*, that is, aimed at short-term or long-term goals and future perspectives. Moreover, Ushioda found that these two motivation dimensions are in a complimentary relationship which varies from individual to individual. Dörnyei (2005) suggested that these findings imply that language learners' L2 motivation may derive from two directions, both of which may influence successful motivation; for example, one that is generated by positive learning experiences, the other which is fuelled by learners' visions for the future. The results of Ushioda's investigations (1998; 2001) indicated that with regard to L2 language majors, the motivation of successful language

learners was stimulated by positive L2 learning experiences, while the motivation of less successful students was focused on future goals. The results of this study have shown that the L2MSS is an important predictor of intended effort, implying that the L2 motivation of non-language students is based on future selves, or future goals, as opposed to past learning experiences. In other words, it is teleological in nature. Conceivably, this result could also have been influenced by the timing of the investigation. Namely, students were tested during the first few weeks of their first year of university. It is possible that as students were entering a new phase in their academic life they were not focusing on the past, but rather on the future. A follow-up investigation focusing on motivation changes in English language learning at the end of the academic year, or in the latter years, could provide more insightful answers.

An alternative explanation for the lack of direct relationship between causal attributions and intended effort may be illustrated from an educational psychological perspective. Psychologists have argued that cognitive effort is a relevant measure of motivation with regard to skill learning (Corno and Mandinach 1983). Moreover, motivated students will be inclined to exert more mental effort during instruction, and will likely utilize cognitive strategies that promote learning (Peterson et al. 1982; Pintrich and De Groot 1990). However, Pintrich and Schunk (1996) proposed that the usefulness of effort as a measure of motivation is curbed by ability, such that as ability increases, less effort is required to perform better. Consequently, it is possible that students' past successes in English language learning have given them a positive L2 self-concept, or a positive perception of L2 ability, which has led them to believe that future language learning will not require a great deal of effort. Clearly, more analysis is needed to verify this suggestion.

## 5.2 The Relationship between the L2MSS and Intended Effort

Although there were no apparent associations between causal attributions and intended effort, the results nevertheless showed that the L2MSS, as well as final English high school grades, and L2 interest played a significant role in L2 motivation, accounting for 40% of the variance of the criterion variable. Specifically, ideal L2 self, ought-to L2 self, and L2 interest had a direct positive effect on intended effort. The model showed that interest in English was an important factor in students' L2 motivation. Moreover, the model revealed that the ideal L2 self dimension played a more significant role in L2 motivation compared to the ought-to L2 self dimension, in accordance with the results of other studies. For example, ideal L2 self had a stronger effect on the criterion measure than ought-to L2 self in Japanese, Chinese, and Iranian contexts (Taguchi et al. 2009), as well as in the Hungarian context (Csizér and Kormos 2009).

Researchers have suggested that the ideal L2 self can be characterized as an identification process of L2 proficiency within an individual's self-concept (Csizér and



Dörnyei 2005). From the expectancy-value perspective, Wigfield and Eccles's (1992) social cognitive expectancy-value model proposes that self-concept belief, which personifies a learner's self-perceived confidence in various domains, is an indispensable element of learner achievement motivation. Therefore, if the ideal L2 self could be considered as an essential part (or representation) of self concept, then it could be concluded that a strong L2 self concept expressed through a strong ideal L2 self is a significant indicator of motivated L2 behaviour.

Furthermore, it was found that instrumentality-promotion, L2 interest, and final English grades had a positive direct effect on the ideal L2 self. In particular, instrumentality-promotion appears to have had the strongest positive influence on the ideal L2 self. This result suggests that Croatian students' ideal L2 self is closely related to job and career success. Taguchi et al. (2009) also found that instrumentality-promotion had a fairly strong positive effect on Chinese and Iranian students' ideal L2 self. These results appear to substantiate the specific role of English as a global language. Accordingly, many cultures have associated knowledge of English with professional success. In Croatia, the importance of learning English is viewed by many as a way to connect with Europe and the world at large. It seems that Croatian students have internalized this value and closely associate professional advancement with their personal L2 self-concept.

A somewhat smaller positive effect on ideal L2 self was found with the interest variable. This indicates that interest toward English, which entails positive cognitive and affective components, was also part of the ideal L2 self dimension. It is interesting to note that Gardner (1985) included interest in foreign languages as a component of integrativeness in his model. However, Gardner (2010: 174) argued that "the concept of L2 self is a cognition-based construct", and as such it cannot be equated with the concept of integrativeness, which is an affect-based construct. However, the connection with interest indicates that ideal L2 self is associated with both cognitive and affective components of L2 motivation. In addition, the results showed that final English high school grades were directly related to the ideal L2 self in a positive manner. These findings indicate that final grades played a role in the formation of students' ideal L2 self, suggesting that more successful learners were motivated to learn English based on an integrative or intrinsic L2 self-concept.

Conversely, L2 anxiety displayed a moderate negative effect on ideal L2 self, indicating that students who had a strong ideal L2 self were confident with regard to their English language abilities and would not be affected by this variable. Another possible explanation of this result is that a strong ideal L2 self may have acted as a 'buffer' against L2 anxiety. Moreover, a small negative effect was found between instrumentality-prevention and ideal L2 self. This relationship suggests that motives related to avoidance of negative consequences are not related to learners ideal L2 self concept.

With regard to the ought-to L2 self variable, the results showed that it was directly and positively influenced by instrumentality-prevention and instrumentality-promotion. It appears that both types of instrumentality were related to externally generated motivation,



in other words, the ought-to L2 self. However, the fact that instrumentality-prevention had a much larger effect on ought-to self, whereas instrumentality-promotion had a larger effect on ideal L2 self, validates Dörnyei's (2005; Dörnyei and Ushioda 2011) contention that integrative and internalized instrumental motives are associated with ideal L2 self, while more extrinsic types of instrumental motives are related to ought-to L2 self.

## 6 CONCLUSION

Contrary to expectations, this study did not find that the L2MSS played a mediating role between students' causal attributions of past English achievement outcomes and intended effort. The results of the path analyses showed that students' causal attributions of English high school grades were not related to students' L2 self-concept or future intentions. However, these results support Ushioda's (2001) research findings which suggest that L2 motivation can be described as either causal or teleological. The results of this investigation have shown that the L2 motivational disposition of first year Croatian non-language university students was teleological in nature – that is, it was generated by their visions for the future.

This argument is supported by the results of the path analyses which have shown that the L2MSS is an important component of future intended effort in learning English. In particular, the ideal L2 self had a stronger effect on the criterion measure in comparison to the ought-to L2 self, which supports research findings in other L2 contexts (Csizér and Kormos 2009; Taguchi et al. 2009). Moreover, the direct influences on the ideal L2 self, including instrumentality-promotion, interest, and final English high school grades, showed important elements of the L2 motivational character of Croatian students. Firstly, Croatian students' ideal L2 self is closely linked to job and career success, which is similar to findings found among Chinese and Iranian students (Taguchi et al. 2009). Secondly, the fact that interest in English directly affects ideal L2 self suggests that the latter is an important motivational factor in the motivational process of learners, as it contains a combination of motivational, cognitive, and affective elements. Thirdly, it has been shown that ideal L2 self is affected by successful past achievement, which implies a reciprocal relationship between learning achievement and an integrative L2 self-concept. Finally, the results have shown that L2 anxiety was negatively related to ideal L2 self, suggesting that lack of anxiety is a component of ideal L2 self.

The findings of this study have contributed to a better understanding of the motivational profile of Croatian non-language university students with regard to English language learning. The limitations of the study can be viewed from the perspective of the concept of motivation itself, which is both dynamic and volatile, as well as subject to many internal and external factors. Suggestions for further studies include a wider sample and the use of qualitative measures in order to obtain richer and more comprehensive data.

**BIBLIOGRAPHY**

- CLÉMENT, Richard (1980) Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, P. W. Robinson, P. M. Smith (eds.), *Language: Social Psychological Perspectives*. Oxford: Pergamon, 147-154.
- COETZEE-VAN ROOY, Susan (2006) Integrativeness: Untenable for world Englishes learners? *World Englishes* 25 (3/4), 437-450.
- CORNO, Lyn./Ellen B., MANDINACH (1983) The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist* 18, 88-108.
- CSIZÉR, Kata/Zoltán DÖRNYEI (2005) The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal* 89 (1), 19-36.
- CSIZÉR, Kata/Judit KORMOS (2009) Learning Experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. Z. Dörnyei, E. Ushioda (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 98-119.
- DEWAELE, Jean-Marc (2002) Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *International Journal of Bilingualism* 8 (1), 23-38.
- DEWAELE, Jean-Marc (2010) Multilingualism and affordances: Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 48(2-3), 105-129.
- DÖRNYEI, Zoltán (1994) Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal* 78, 273-84.
- DÖRNYEI, Zoltán (2005) *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DÖRNYEI, Zoltán (2009) The L2 motivational self system. Z. Dörnyei, E. Ushioda (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 9-42.
- DÖRNYEI, Zoltán/Kata CSIZÉR/Nóra NÉMETH (2006) *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DÖRNYEI, Zoltán/István OTTÓ (1998) Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley university, London)* 4, 43-69.
- DÖRNYEI, Zoltán/Stephen RYAN (2015) *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.
- DÖRNYEI, Zoltán/Ema USHIODA (2011) *Teaching and Researching Motivation* (2nd edn.). Harlow: Pearson Education Limited.
- GARDNER, Robert C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

- GARDNER, Robert C. (2010) *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- HIGGINS, E. Tory (1987) Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94, 319-40.
- HIGGINS, E. Tory (1996) The 'self-digest': Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology* 71(6), 1062-83.
- HIGGINS, E. Tory (1998) Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology* 30, 1-46.
- HORWITZ, Elaine K. (2001) Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 112-126.
- HORWITZ, Elaine K./Michael B. HORWITZ/Joann COPE (1986) Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal* 70, 125-132.
- HU, Li-tze/Peter M. BENTLER (1999) Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling* 6, 1-55.
- MACINTYRE, Peter D. (1999) Language anxiety: A review of the research for language teachers. D. J. Young (ed.), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*. Boston: McGraw-Hill, 24-45.
- MARKUS, Hazel/Paula NURIUS (1986) Possible selves. *American Psychologist* 41, 954-69.
- MARTINOVIĆ, Anna (2013) Testing the L2MSS among Croatian university students: A pilot study. J. Mihaljević Djigunović, M. Medved Krajnović (eds.), *UZRT 2012: Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Zagreb: FF Press, 183-192.
- MARTINOVIĆ, Anna (2014) *The Acquisition of English as a Second Language: Motivational Aspects* (Unpublished doctoral dissertation). Zagreb: University of Zagreb.
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, Jelena (2000) Uloga straha od jezika u učenju stranog jezika [The role of anxiety in learning a foreign language]. *Strani Jezici* 29 (1-2), 9-13.
- MUTHÉN, Linda K./Bengt O. MUTHÉN (2009) *Mplus User's Guide* (5<sup>th</sup>ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- OXFORD, Rebecca (1999) Anxiety and the language learner: New insights. J. Arnold (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 58-67.
- PAPI, Mostafa (2010) The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modelling approach. *System* 38 (3), 467-479.
- PETERSON, Penelope/Susan R. SWING/Marc, T. BRAVERMAN/Ray R. BUSS (1982) Student's aptitudes and their reports of cognitive processes during direct instruction. *Journal of Educational Psychology* 74, 535-547.
- PINTRICH, Paul R./Elisabeth, DE GROOT (1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* 82, 33-40.

- PINTRICH, Paul R./Dale H. SCHUNK (1996) *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- SCHUNK, Dale H./Paul R. PINTRICH/Judith L. MEECE (2010) *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- SHIH, Hwei-Ju/Chang, SHAN-MAO (2018) Relations among L2 learning motivation, language learning anxiety, self-efficacy and family influence: A structural equation model. *English Language Teaching* 11 (11), 148- 160. doi: 10.5539/elt.v11n11p148
- SORIĆ, Izabela. (2002) Students' Causal Attributions, Self-regulated Learning and Study Interests. Poster presented at the *6th Alps-Adria Conference of Psychology*, Rovereto, Italy.
- SUHR, D. (January 2012) Step your way through Path Analysis. Retrieved from <https://lexjansen.com/wuss/2008/pos/pos04.pdf>
- TAGUCHI, Tatsuya/Michael MAGID/Mostafa PAPI (2009) The L2 Motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. Z. Dörnyei, E. Ushioda (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 66-97.
- USHIODA, Ema (1996) Developing a dynamic concept of L2 motivation. T. Hickey, J. Williams (eds.), *Language, Education and Society in a Changing World*. Dublin/Clevedon: IRAAL/Multilingual Matters, 239-245.
- USHIODA, Ema (1998) Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. E. A. Soler, V. C. Espurz (eds), *Current Issues in English Language Methodology*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 77-89.
- USHIODA, Ema (2001) Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. Z. Dörnyei, R. Schmidt (eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, 93-125.
- WEINER, Bernard (1992) *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- WIGFIELD, Allen/Jacquelynne J. ECCLES (1992) The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review* 12, 265-310.
- WILLIAMS, Marion/Robert L. BURDEN (1997) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

## POVZETEK

**MOTIVACIJA ZA UČENJE DRUGEGA JEZIKA: VPLIV PRETEKLEGA UČNEGA USPEHA, SISTEMA MOTIVACIJSKEGA JAZA IN NAČRTOVANEGA VLOŽKA V UČENJE**

Globalizacija je prinesla vsesplošno rabo angleščine, ki je s tem postala svetovni jezik. Zaradi pomembne vloge, ki jo ima angleščina na družbenem, gospodarskem in političnem področju, so številne države učenje tega jezika vključile v svoje izobraževalne programe. Kljub pomenu angleščine je pri številnih učencih mogoče opaziti pomanjkanje motivacije, ki je pomemben dejavnik učnega uspeha. Namen naše raziskave je bil ugotoviti, kako na motivacijo vplivajo učenčeva samoocena uspeha pri učenju angleščine v preteklosti, njegova trenutna motivacija za učenje angleščine in njegova motivacija za učenje angleščine v prihodnje. Raziskava, katere temelj je bila teorija o sistemu motivacijskega jaza pri učenju drugega jezika (L2MSS), je pokazala, da posameznikove pretekle učne izkušnje ne vplivajo bistveno na njegovo trenutno učno motivacijo. Po drugi strani nekatere prvine sistema motivacijskega jaza pri učenju drugega jezika vidno vplivajo na to, ali učenec tudi v prihodnje namerava vlagati svoj trud v učenje drugega jezika. To pomeni, da je motivacija študentov hrvaških univerz za učenje angleščine kot drugega jezika odvisna od njihovih ciljev in ne preteklih izkušenj. Zdi se tudi, da ima idealni tujejezični jaz pri učenju drugega jezika veliko večji vpliv na oblikovanje učenčeve motivacije kot pričakovani tujejezični jaz. To ugotovitev pripisujemo utilitarističnim vzgibom za učenje angleščine. Raziskava je pokazala, da na motivacijo pomembno vplivajo tudi nekateri drugi dejavniki, kot sta zanimanje za drugi jezik in anksioznost, povezana z učenjem drugega jezika. To kaže na odvisnost motivacije od kognitivnih, pa tudi afektivnih prvin. Zaradi v prispevku prikazane kompleksnosti tematike bodo v prihodnje potrebne nadaljnje raziskave na temo motivacije v različnih kontekstih.

**Ključne besede:** motivacija za učenje drugega jezika, samoocena preteklega učnega uspeha, teorija sistema motivacijskega jaza pri učenju drugega jezika, načrtovani vložek v učenje, nejezikovne študijske smeri

## ABSTRACT

**L2 MOTIVATION: THE RELATIONSHIP BETWEEN PAST ATTRIBUTIONS, THE L2MSS, AND INTENDED EFFORT**

Globalization has led to the spread of English, which has become the world's international language. As a result of its importance in social, economic, and political spheres, many countries have introduced English language learning in their school curricula. However, despite its importance many learners still seem to struggle with English second language (L2) motivation, which is an

important element of L2 learning success. The aim of this study was to analyse the relationship between several phases of learners' motivation, including learners' attributions of past English L2 learning success, current motivational characteristics, and motivation to learn English in the future. Using the L2 Motivational Self System (L2MSS) as a framework, it was found that past learning experiences did not have a significant effect on current learner motivational dispositions. However, elements of the L2MSS had an effect on learners' intentions to exert effort into future English language learning. In other words, Croatian university students' L2 motivation was based on their visions for the future rather than on past learning experiences. Moreover, it appears that the ideal L2 self plays a much stronger role in learners' motivation compared to the ought-to L2 self, and this motivation is tied to utilitarian motives for learning English. In addition, the results showed that other motivational components, such as interest, as well as L2 anxiety, are important elements of learners' motivation, suggesting cognitive as well as affective aspects in this motivational profile. The complexity of motivation as shown in this study suggests the need for further investigations in various contexts.

**Keywords:** L2 motivation, past attributions, the L2MSS, intended effort, non-language university majors

**Sanda Lucija Udier**

Faculty of Humanities and Social Sciences

University of Zagreb

Croatia

sludier@ffzg.hr

UDK 811.163.42'243'367.626.6

DOI: 10.4312/vestnik.13.427-444



## PRAGMATIC CHARACTERISTICS OF INDEFINITE PRONOUNS IN CROATIAN AS A SECOND LANGUAGE

### 1 PRAGMATIC COMPETENCE AND ITS IMPORTANCE IN TEACHING CROATIAN AS A SECOND LANGUAGE

Communicative competence consists of linguistic, sociolinguistic and pragmatic competence (Vijeće Europe 2005: 13), and pragmatic competence includes competence in discourse, competence in planning, and functional competence (Nazalević Čučević 2015: 41). In Croatian as a second language (CL2) the speaker at the B2 level starts the conversation, successfully converses back and forth and concludes the conversation. When describing and recounting the conversation, he makes use of examples and details by connecting his statements into clear and consistent discourse by various cohesive means. A command of pragmatic competence at the B2 level is manifested in the possibility of formulating what is to be said in various ways and in the adaptation of the theme, style and tone to match the communication setting (Nazalević Čučević 2015: 52). At the B2 level, the ways to express opinions and viewpoints are diverse, structurally complex and communicatively functional. In order for all this to be possible, it is necessary, in addition to the denotative, to master the connotative level of meaning of lexical units, i.e. the level of meaning that is often implicit, invisible, difficult to grasp and difficult to explain, and which greatly affects communication. In teaching CL2, one can often hear students recount an experience where “a word did not mean what it means” in a communicative situation. For example, if a person comments on something with the IP pronoun: “*Svašta!*” with an exclamatory intonation, it may refer to the primary meaning of that pronoun (‘a set of various unnamed objects<sup>1</sup>’), or it can also entail a negative attitude towards something that happened. Students of CL2, and probably of other languages, find it difficult to master this level of language use, although it becomes necessary at higher levels of language competence (from B2 upwards), because unfamiliarity with it can make communication difficult and, ultimately, lead the speaker into an awkward situation, like any other unawareness of socio-linguistic conventions.

1 Source: rječnik.hr <http://xn--rjenik-k2a.hr/search/?q=sva%C5%A1ta> accessed November 29, 2020.



Precisely because of the need to include such linguistic usages in teaching, i.e. because of the need to make it easier for students to master the pragmatic function in another language, intercultural pragmalinguistics has been developed (Kecskés 2014, 2015), which has the task of analysing the pragmatic level of language in an intercultural context, and the results of the research conducted under the auspices of intercultural pragmatics have been successfully applied in the teaching of other languages.

## 2 LINGUISTIC DESCRIPTION OF INDEFINITE PRONOUNS

In both international and Croatian linguistics, indefinite pronouns (IP) have been covered relatively little in comparison with other types of words.

### 2.1 Indefinite Pronouns in World Linguistics

The formal and semantic features of IP in international linguistics were most systematically addressed by Martin Haspelmath, who published a comparative study of IP with examples from 40 languages (Haspelmath 1997). In his study, the emphasis is on the relationship between the formal and functional characteristics of IP. IP typically appear in sequences that refer to ontological categories (person, thing, place, time, manner, etc.), and so, for example, English has sequences with the following components: *some-*, *no-*, *every-* and *any-*. Russian has sequences with these components: *-to*, *-nibud'* and *-libo*, *koe-*, *ni-*, *ljuboj-* etc. It turned out that very different languages have a similar typology of IP, and the differences in meaning and function that IP can express proved interesting. The analysis shows that seemingly equivalent IP in different languages cannot be used in exactly the same contexts, so it is necessary to make a comparison between languages in order to determine where each of them is used, i.e. to see which pronouns in which language cover which of the listed categories (Haspelmath 1997: 76). IP are mostly derived from interrogative pronouns by adding indefinite markers. Indefinite markers are usually particles which come either as prefixes or as suffixes, and they almost never participate in inflection. Often interrogative pronouns can also be used as IP. Related languages show a very different distribution of IP (Haspelmath 1997: 293). Languages differ not only by the forms of their IP, but also by their number and the functions they express. Therefore, the comparison of IP in different languages is fruitful. The semantics and pragmatics of IP synchronically and diachronically were covered by Guevara, Aloni, Port and Šimik (2011) by analysing them according to Haspelmath's functions, and IP expressing free choice were analysed in particular (Guilar-Gueveara, Aloni, Port, Schulz and Šimik 2010), where it was concluded that different IP are actually the result of the fossilization of different pragmatic effects. This supports the claim that the pragmatic function is essential when it comes to IP.



## 2.2 Indefinite Pronouns in Croatian Linguistics

Just like in international linguistics, IP are covered very little in Croatian linguistics, and apart from Croatian grammars (Silić and Pranjković 2005, Barić et al. 1997, Raguž 1997), only Lučić (2005) has written about them. Grammars mostly focus on their formation in their descriptions, and a description of meaning is given only by Raguž (1997: 70–72). Apart from Lučić (2005), there is no other research on the meaning and pragmatic characteristics of IP, and thus none on the possibility of expressing a negative attitude by using IP. Expressing a negative attitude with IP belongs to the colloquial register of language, and colloquial language is otherwise poorly researched in Croatian linguistics.

### 2.2.1 The Formation of Indefinite Pronouns

According to E. Barić et al. (1997: 206–207), IP are identical to interrogative and relative pronouns, and more of them are formed by prefixation, or the addition of one of the following prefixes, particles or words: *ne-*, *ni-*, *i-*, *sva-*, *koje-*, *po-*, *pone-*, *gdje-*, *što-* and *-god-*. The prefixes *sva-*, *ni-*, *i-*, *što-*, *koje-* are usually followed by the form *-šta*, and rarely or never by the form *-što*, while the other prefixes go with *-što*. Expressions composed of the interrogative or relative pronoun together with certain words or forms are used as IP, some of which are placed only in front of the pronoun, others only behind the pronoun, while others may stand either behind or in front of the pronoun. *Ma*, *makar*, *bud* and *budi* go before the pronoun, while the particle *bilo* comes either before or after the pronoun. The words *god*, *mu drago*, *ti volja*, *te volja*, *hoćeš* and *hoće* are placed after the pronoun. The numeral *jedan* can also function as an IP with a meaning corresponding to *neki*, *netko*, *isti*, *nitko* or *nikakav*, and the ordinal numeral *drugi* can as well when contrasted with demonstrative pronouns and the adjectives *ostali* and *ini*.

Silić and Pranjković (2005: 127ff) state that IP appear in simple and complex forms. The simple forms are *tko*, *što*, *čiji*, *koji* and *kakav*, while the complex forms are those with the prefixes *ne-*, *ni-*, *i-*, *sav-*, *koji-*, *kakav-* and the pronominal suffixes *-tko*, *-što*, *-čiji*, *-koji*, *-kakav* and *-kolik*. IP can also be (1) prefixes: *tko-*, *što-*, *čiji-*, *koji-*, *kakav-*, *kolik-* and the suffix *-god*, (2) with the particle *ma* and the pronouns *tko*, *što*, *čiji*, *koji*, *kakav* and *kolik*, (3) with the particle *bilo* and the pronouns *tko*, *što*, *čiji*, *koji*, *kakav* and *kolik* as well as (4) with the pronouns *tko*, *što*, *čiji*, *koji*, *kakav*, *kolik* and the particle *god*, *mu drago* and *god mu drago*.

### 2.2.2 The Morphology of Indefinite Pronouns

When it comes to declension, in IP only the forms *tko*, *što*, *čiji*, *koji*, *kakav* and *kolik* are declined, both as independent forms and in combination with prefixes and suffixes (Silić i Pranjković 2005: 128). Out of all the IP, only the pronoun *kolik* has both an indefinite and definite declension. When prepositions are used with the pronouns *nitko*, *ništa*, *ničiji*,

*nikoji*, *nikakav* and *nikolik* as well as *itko*, *išta*, *ičiji*, *ikoji*, *ikakav* and *ikolik*, they are placed between the prepositions *ni-* and *i-* and the pronoun. Prepositions are also placed between the prefixes (particles) *ma* and *bilo* and the pronouns *tko*, *što*, *čiji*, *koji*, *kakav* and *kolik*. Therefore, in declension, the prefixes *i-* and *ni-* behave as separate words, and so they come before the preposition (*ičim*, *ničim*, *i s čim*, *ni s čim*, *i u čemu*, *ni u čemu*). Other pronoun prefixes are never separated in that manner (Raguž 1997: 70–72). In declension, pronouns functioning as prefixes in compound sentences are not declined (*koješta*, *koječega*, *koječemu*).

Based on the linguistic description of IP in the Croatian language (CL), it can be concluded that they form a very complex derivational and morphological system. Corpus linguistic research should be used to examine how much of this system is really active in the language production of native speakers of the CL, and that part should be taught in the instruction of CL2. In second language teaching, the language that its native speakers produce on a daily basis should be taught, while other segments can be taught as needed (Udier and Gulešić Machata 2011a: 349).

### 2.2.3 Syntax of Indefinite Pronouns

The use of IP in sentences was analysed by Silić and Pranjković (2005: 132–133), and they concluded: (1) the pronouns *tko*, *što*, *čiji*, *koji* and *kakav* are used only in compound sentences (*Naiđete li na kakav trag, obavijestite nas*. ‘If you come across any clues, let us know.’) and in those sentences they can be replaced with the pronouns *netko*, *nešto*, *nečiji*, *nekoji* and *nekakav*, and *tkogod*, *štogod*, *čijigod*, *kojigod* i *kakavgod*. (2) The pronouns *nitko*, *ništa*, *ničiji*, *nikoji*, *nikakav* and *nijedan* can be used either in simple or compound sentences which must be negative, and they cannot be replaced by any other IP. (3) The pronouns *itko*, *išta*, *ičiji*, *ikoji*, *ikakav*, *ikolik* and *ijedan* are used in interrogative, colloquial and affirmative sentences, and they can replace the pronouns *bilo tko*, *bilo što*, *bilo čiji*, *bilo koji*, *bilo kakav* and *bilo kolik* (*Ako itko o tome može išta znati, to je on*. ‘If anyone knows anything about it, it’s him.’). (4) The pronouns *bilo tko...* can be used in both simple and compound sentences. And (5) the pronouns *ma tko*, *ma što*, *ma čiji*, *ma koji* and *ma kakav* can be used in both concessive and conditional sentences (*Zadovoljit će me ma kakav odgovor*. ‘Any answer will satisfy me.’), and they can replace the pronouns *tko god...* *kakav god...* *čiji god...*, and others.

D. Raguž (1997: 70–72) lists pronouns in different types of hypothetical sentences: (1) interrogative (*Poznajesh li ijednoga?* ‘Do you know any of them?’); (2) conditional (*Ako ikoga vidiš, prenesi poruku*. ‘If you see anyone, pass the message on.’); (3) comparative (*Bilo je ljepše nego ikada*. ‘It was nicer than ever.’); (4) declarative (*Ne vjerujem ikomu*. ‘I don’t trust anyone.’); and (5) relative (*Čovjek koji išta zna ne bi to napravio*. ‘A man who knows anything would not do that.’). Hypothetical sentences also use an IP (interrogative-relative) without any prefix (*Je li tko dolazio?* ‘Did anyone come?’ , *Daj mi*

*koju*. ‘Give me some.’, *Ako te tko pita, reci da ne znaš*. ‘If anyone asks you, say you don’t know.’, *Ma što odabrao, dobro je*. ‘Whatever you choose, it’s good.’). It could be argued whether IP with the prefix *i-* are indeed in explicit sentences, and whether they are attested in the modern CL. This claim should also be verified by corpus linguistic research.

Radovan Lučić conducted an analysis of IP with constituents *bilo* and *god* based on the possible positions they occupy in the sentence (Lučić 2005). He showed that the position of these IP in a sentence depends on their meaning. IP beginning with the prefixes *sva-* can be in the starting position, but they cannot be in the initial position for pronouns in *i-*. When *bilo* means *i-*, it cannot stand in the initial position (*Bilo tko čini grijeh, čini i bezakonje*. ‘Whoever commits sin also commits lawlessness.’), but when it means *sva-*, then it can (*Bilo što da zatreba, ja sam ovdje*. ‘Whatever he needs, I am here.’). In such use, the conjunction *da* is added. When it comes to the final position, it is “reserved” for pronouns with the component *bilo* which has the meaning ‘whichever’, and can have both ironic and pejorative meanings (*Govore kako pravo na grb ima bilo tko*. ‘They say that anyone has the right to a coat of arms.’). In colloquial language, it is not uncommon to use pronouns with the component *god* as well (*On priča što god!* ‘He says whatever.’). Lučić also showed the syntagmatic limitations of the use of the particles *bilo* and *god* as parts of IP: the conjunctions *ako*, *makar* and *nego* can stand in front of compound pronouns with *bilo*, but not in front of complex pronouns with *god* (Lučić 2005: 443).

#### 2.2.4 The Meaning of Indefinite Pronouns

There are very few texts examining the meaning of IP in the CL, and corpus-linguistic research on this topic does not currently exist. Grammars of the CL tend to deal less with the meaning of IP and more with their formation and syntax. Barić et al. stated that each of these prefixes that participate in the formation of IP, in addition to the meaning of indefiniteness, also add additional connotations to the meaning of IP: (a) *ne-* gives the meaning of uncertainty when something is not known or is something one does not want to say; (b) *ni-* gives the meaning of negation and is used in negative sentences in contrast with *ne-* in the affirmative; (c) *i-* introduces a permissive meaning and entails existence in its lowest quantities, measures or values and is therefore the opposite of *ni-*; (d) *sva-* means wholeness or comprehensiveness; (e) *gdje-* means occasionalness, sporadicness, scattering in time and space, a meaning the prefix *po-* also has when alongside pronouns beginning with the prefix *ne-*; (f) *što-* and *koje-* mean diversity of kind and quality, often not the best; and (g) *god-* means non-selection, indeterminacy and indifference to choice (1997: 206–207). It is said, therefore, that the prefixes *što-* and *koje-* can have a pejorative meaning, but this is not elaborated on in more detail.

Silić and Pranjković only state in principle that IP are used alongside indefinite objects, beings, traits, concepts and phenomena. Nevertheless, they concretise this assertion by listing the particles *god*, *ma* (*makar*) and *bilo* (*mu*, *vam*) *drago* which, along with the

meaning of emphasis, also have the additional connotation of giving permission (2005: 127ff). They come with relational words, and the combination of relativity and concession results in a habitual meaning (Silić and Pranjković 2005: 254), i.e. the meaning of repeating something. Thus, the relative pronoun becomes the indefinite *koji god = svaki = bilo kakav = svakakav* (*Tko god dođe, neka je dobro došao*. ‘Whoever comes, let him be welcome.’). Pragmatics is not mentioned by these authors.

D. Raguž states that the number of pronoun words increases by adding prefixes as modifiers of meaning, and these modifiers are shared amongst pronouns and adverbs (1997: 70–72). Modifiers only come with a basic IP. The prefix *ne-* does not indicate negation, but rather indefiniteness, while the prefix *ni-* means negation (completely), while the prefix *i-* gives the pronouns a permissive and hypothetical meaning to the smallest, and not just any, degree. The prefix *sva-* has the meaning of comprehensiveness, and the prefix *po-* appears before the prefix *ne-* and gives the meaning of random selection or distributivity. The prefixes *koje-* and *što-* add a concessive connotation to the quality and choice, thus permitting even the worst quality and choice (and so these words often have a derogatory meaning). The prefix *koje-* is associated with all pronoun words, and even with pronominal adverbs, while the prefix *gdje-* has a limited number and limited quality of meanings.

The following can come as independent modifiers or suffixes in IP: (1) the suffix *-god* which has the meaning of hypothetical indefiniteness (*kakogod, kogagod*), and (2) the independent modifier *god* (always after the pronoun) which has a concessive meaning with pronouns (*Koga god da pitaš, reći će ti to isto*. ‘Whoever you ask will tell you the same thing.’). The following modifiers are separate: *ma, makar, bilo mu (ti, vam...) drago* – they have a concessive meaning. *Bilo* can come before or after the pronominal word (*tko bilo, bilo tko*), as well as either before or after a preposition (*s bilo kim, bilo s kim*). Syntagmata with *mu (joj, vam...) drago* come only after the pronominal word (*komu ti drago*). *Makar* and *ma* come only before the pronominal word (*makar što, ma što*). These modifiers (*bilo, što mu drago*) can be found in independent sentences as well (*Može učiniti što mu je drago*. ‘He can do what he pleases.’). The modifiers *ma, makar* and *god* are more rarely found in independent sentences, especially in the colloquial language (*Može makar što*. ‘Sure, anything.’).

In the article *Kaj god!* R. Lučić (2005) deals with the intensifiers *bilo* and *god* and with their influence on the meaning and syntax of the complex IP in whose formation they play a part. The function of the intensifiers *god* and *bilo* is to extend the concessive meaning to indefiniteness, arbitrariness, and unlimited possibility of choices. They can have an ironic and pejorative meaning (*Govore kako pravo na grb ima bilo tko*. ‘They say that anyone has the right to a coat of arms.’). According to Lučić (2005: 340) the pronouns *itko* and *išta* mean the existence of at least one being or object of least value, quality or measure. The pronouns *netko* and *nešto* have the meaning of an indefinite person, an unknown object or phenomenon, they can mean that the noun is not known or not

wanted to be pronounced, and it can also have the meaning of uncertainty. The pronouns *svatko* and *sve* mean completeness, comprehensiveness regardless of quality and number, and indifference to choice.

We can conclude that Croatian grammars (Barić et al. 1997, Silić and Pranjković 2005) generally do not provide information on pragmatics, so they do not answer the question of how the usable context contributes to the meaning of IP. Valuable data on the pragmatic value of IP are provided by Lučić (2005: 342) and Raguž (1997: 70–72), and their conclusions can be considered the beginning of the research on the pragmatic properties of IP in the CL that needs to be conducted.

### 3 INDEFINITE PRONOUNS IN THE CONTEXT OF TEACHING CROATIAN AS A SECOND LANGUAGE

Because some of them (*netko, nešto, sve, svašta, nitko, ništa...*) are among the most commonly used words in the CL, IP are taught right from the start when learning CL2, most often through a lexical approach (Bergovec 2007), while structured teaching is conducted from the B2 level onwards (Čilaš Mikulić, Gulešić Machata and Udier 2015: 88–89, Udier and Gulešić Machata 2017: 194–196). The formation, syntax and morphology of the compound IP deriving from the pronouns *tko, što, čiji, koji, kakav* and *kolik* in combination with the prefixes *ne-, i-, ni-* and *sva-* are taught systematically, while the IP with the prefixes *koje-, gdje-*, with the suffix *-god* and with the particles *ma* and *bilo* are only mentioned with a note that they belong to a higher variety of the Croatian standard language and are predominantly found in the written language.

However, there are very few occurrences found in the corpus for part of the IP system that is taught, and that shows a discrepancy between the system and usage, which leads to the question of which forms and uses should be taught – all those that are in the system or those that are closer to the actual usage, i.e. the conclusion that in teaching one should pay attention to the sometimes asymmetrical relationship between the system and usage, where preference should be given to usage (Udier and Gulešić Machata 2011a: 340, Udier and Gulešić Machata 2011b: 68). It follows from all of the above that IP are a major challenge for CL2 language instructors given their complex semantics, morphology and syntax.

### 4 THE PRAGMATIC POTENTIAL OF INDEFINITE PRONOUNS IN THE CROATIAN LANGUAGE

The pragmatic properties of pronouns in general, and consequently of IP, have not yet been dealt with in more detail in Croatian linguistics. The reason is probably the fact that

it is difficult to analyse the meaning of pronouns because it is always highly dependent on the context and the meaning of the word they replace. Kuna (2007) noticed the pragmalinguistic potential of IP, writing about pronominalization as one of the ways of forming euphemisms. Pronominalization refers to the alternation of a content word (i.e. the autosemantic word) with a pronoun that acquires lexical meaning in a speech situation or linguistic context (Kuna 2007: 105). In his examples he cites demonstrative pronouns (*vidjeti onu stvar* 'to see that thing – to see one's sexual organ', *raditi one stvari* 'to do those things – to have sexual relations') and the reflexive-possessive pronoun (*imati svoje dane* 'to have one's days – to menstruate'), and of the IP he mentions only *nešto* and *sve* (*učiniti nešto za njega* 'to do something for someone – to do something illegal for someone' and *bilo je tu svega* 'here there was everything – a lot of unpleasant things happened').

Other linguists have also noticed the pragmalinguistic potential of IP (Raguž 1997: 70–72 and Lučić 2005: 340) in expressing implicit negative attitudes, and their potential for such use is also revealed by some humorous non-scientific texts, for example the entry for *Makaršta* on the online dictionary: *Ausvajš bite*<sup>2</sup>. The pragmalinguistic potential of IP as a challenge in acquiring CL2 was also a motivator in conducting this research.

## 5 RESEARCH

By researching the command of pragmatic properties of IP among CL2 students<sup>3</sup>, specifically in using them to express implicit negative attitudes, an answer was sought to the question to what extent CL2 students at the B2 and C1 levels of language competence have acquired a command of the meaning of IP and their use in expressing a negative attitude.

2 *Makaršta* - A word which universally negates value. It is a favourite of grandparents when they want to express a focused critique of an entity in its entirety, but also in detail, from 1969 onwards. And not only that, this word also describes extraordinarily well any and all aspirations, dreams, hopes, efforts and intimate and social values of young people now and onwards. Examples: *Ma, on studira nešto neke kompjutere, ma makaršta.* "He studies something with computers or whatever.", *Internet? Makaršta!* "Internet? Whatever that is!", *Ta njegova ženskica... Makaršta.* "That little lady of his...whatever", *Deda, vidi, fotografije s Marsa! Deda: Makaršta...* "Grampa, look, photographs from Mars! Grampa: Whatever." It is perhaps interesting to examine the thought demon which this word lets run amok. This word is a linguistic perpetual motion machine in a vicious cycle of creation and destruction of existence. As a particle it is permanently locked on to the "event horizon". *Makaršta* constantly indicates the possibility of the existence of some value (*makar-*) and subsequently demolishes and destroys it with the question word *-šta*, as if it didn't even exist. So, if we were to seek out the antithesis of the notion of existence and being, we would easily agree that "the non-existent" or "what is not" describes one such concept relatively well, relative to "what is". That is, we would easily agree with such a dichotomy only if we are not familiar with "*makaršta*" – because this word is not a soft and stale concept of non-being, not at all! This word shares nothing with anything you know, it stands between being and non-being and kills God in both. Example: *Sendvič!? Šta jedeš to makaršta!* (A sandwich!? Why are you eating that rubbish!) <https://leksikon.thinking-garment.com/makarsta/> (Accessed November 9, 2020)

3 The term *CL2 student* is used as a generic term and means "person who learns Croatian as a second language" regardless of that person's age and in what way and in what context they learn CL2.



## 5.1 Research Hypotheses

The research question is concretized by the following hypotheses:

H1: CL2 students at levels B2.1, B2.2 and C1 have mastered the meaning of IP.

H2: CL2 students at levels B2.1, B2.2 and C1 are not as well versed in the pragmatic nature of IP (the ability to express a negative attitude) as in their meaning.

H3: With the increase of the language competence of CL2 students, the mastery of the pragmatic properties of IP (the ability to express a negative attitude) also increases.

H4: CL2 students at levels B2.1, B2.2 and C1 whose first language is one of the Slavic languages have a better command of the pragmatic dimension of IP than students whose first language is not Slavic.

H5: CL2 students at levels B2.1, B2.2 and C1 are less proficient in the pragmatic dimension of IP in production than in comprehension.

## 5.2 Sample in Research

The research was conducted on a suitable sample of 60 CL2 students who attended semester classes at Croaticum in the 2019/2020 academic year. There were 20 participants in the study at the lower level of B2 (B2.1), 22 at the higher level of B2 (B2.2), and 18 at the level of C1. The first languages of the respondents expressed in percentages are: Polish: 22%, Spanish: 15%, English: 10%, German: 8%, Bulgarian: 8%, Italian: 5%, Hungarian: 5%, others: 27%. The total number of speakers of Slavic languages was 39%, and non-Slavic was 61%.

## 5.3 Ethical Assumptions of Research

The study *Ovladanost pragmatičkim svojstvima neodređenih zamjenica u hrvatskome kao inom jeziku* ('The Command of the Pragmatic Properties of IP in Croatian as a Second Language') was approved by the Ethics Committee for Scientific Research at the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb by a decision on September 10th, 2019. Respondents signed an informed consent form and were familiar with the purpose of the survey and how to conduct it. It was explained to them that the results of the research would be calculated in bulk and that their personal data would be kept strictly confidential, i.e. available only to the researcher.

## 5.4 Research Method and Research Instrument

The research was conducted by the quantitative method, and the research instrument was a questionnaire intended to determine to what extent CL2 students know the meaning

of IP and how much they recognise the attitude expressed by them. The questionnaire consisted of two parts that the respondents answered separately so that the part in which they had to indicate the IP would not affect the part in which they are not explicitly mentioned. The parts were later linked together using a code that the respondents typed in independently.

In the first part of the questionnaire the respondents had to complete six sentences with words that corresponded in meaning. The sentences were taken from the hrWaC 2.0 corpus (Ljubešić and Erjavec 2011), with the IP that was originally in them omitted, and words that matched the meaning had to be filled in (with an unlimited number of possible options). The purpose was to see how many of the words entered would be IP. The sentences used were: *Hodala bih pognute glave jer bi vojnici na prozorima dobacivali (...) Većina takvih radnika je nakon osnovne škole išla na (...) tečajeve upitne obrazovne vrijednosti. Vidiš, postoje (...) ljudi, oni koji traže osvetu ili jednostavno žele nekome nanijeti zlo. Zadnjih par dana Maja nije dobro spavala i budila se po noći tako da je bila sva (...) Nastavi li se situacija u državi kotrljati nizbrdo, bit će (...) iza Nove godine. Lako je predvidjeti reakciju normalnog čovjeka, ali od budale možeš (...) očekivati.*

The second part of the questionnaire consisted of 12 test items that checked the respondents' command of the meaning of IP and the recognition of the negative or neutral meanings that they had (here they are listed in the case forms in which they appeared in the questionnaire): *koješta, kojekakve, svakakve, nikakva, svašta, koječemu, nikakav, sve, svašta, kojekakvim, svakakvi and svega*). Thus, knowledge of the meaning of each IP was checked on two test items, in one of which the pronoun had a basic meaning (that is, a specific type of indefiniteness), and in the other where it implicitly expressed a negative attitude. Examples were chosen in which it was not obvious from the context of the sentence what its pragmatic function was. For example sentences like *Ljudi su poslije toga postali ljudi i vjeruju u koješta*. ('People went crazy after that and believe in whatever.') were not included, because from of the adjective "*ludi*" (crazy) it could easily be concluded that the attitude towards what the IP refers to is negative. Examples were chosen so that they did not contain vulgar words, political views or politically incorrect expressions that could offend someone. Efforts were made to choose short and simple sentences so that the respondents' attention would not be diverted. Sentences used in the questionnaire were: *Mi bismo vam u Splitu o tome mogli koješta reći. Treba kupiti i okititi božićno drvce i još kojekakve druge sitnice. Imao sam diplomu u džepu i morao sam raditi svakakve poslove. Maćići su posve ovisni o majčinu mlijeku i ne treba im nikakva druga hrana. O njoj se danas piše svašta. Pričali smo o koječemu, sve onako bez reda. To je za mene prije svega nikakav čovjek. Perfekcionisti sve uspiju napraviti dobro. Naravno da možete još svašta iskombinirati u ovom receptu. Cilj je udruge da se suprotstavi kojekakvim nevladinim udrugama. Danas na tržištu postoje svakakvi modeli, od šarenih i veselih do onih vrlo sofisticiranih i modernih. Kad sam vidio tko sudi, znao sam da će biti svega.*



Since there is no firm criterion by which it could be established with certainty that an IP expresses a negative or neutral attitude in a certain context, three independent evaluators were hired, all CL2 experts (M. Čilaš Mikulić, M. Gulešić Machata and D. Matovac), and the questionnaire included sentences which all assessors agreed expressed an appropriate attitude (negative or neutral, depending on the test item).

## 5.5 Results of the Research

The results of the research, which relate to knowledge of the meaning of the IP *koješta*, *kojekakav*, *svakakav*, *nikakav*, *sve* and *svašta*, as well as to the recognition of the negative or neutral attitudes they express, are shown in Table 1. The results show that a very high percentage of CL2 students at the B2 and C1 levels of language competence mastered the meaning of all IP which were studied (mastery is an acquisition ranging between 80% and 88%), while their recognition of neutral and, particularly, the negative attitude expressed by IP was much weaker (on average 52.8%). They showed a particularly poor recognition of a negative attitude expressed by the pronouns *koješta* and *kojekakav* (21% and 30%, respectively).

Table 1. Knowledge of the meaning of the IP *koješta*, *kojekakav*, *svakakav*, *nikakav*, *sve* and *svašta* and recognition of the attitudes which they express

Indefinite pronoun	Knowledge of meaning	Recognition of a neutral attitude	Recognition of a negative attitude
<i>koješta</i>	80%	58%	21%
<i>kojekakav</i>	81%	75%	30%
<i>svakakav</i>	85%	54%	63%
<i>nikakav</i>	88%	61%	73%
<i>sve</i>	86%	59%	66%
<i>svašta</i>	86%	49%	64%

When it comes to the results obtained from the analysis of the second part of the questionnaire in which the respondents had to write in words that match according to their meaning, and which express a negative attitude (Table 2), respondents at the B2.1 level wrote an average of 5.70 words, of which 0.95 or 16.67% were IP, respondents at the B2.2 level wrote an average of 6.14 words, of which 1.00 word were IP (16.29%), while respondents at the C1 level entered an average of 8.50 words, of which 1.50 words were IP (17.65%).

Table 2. Proportion of IP among words that match in meaning and context (expression of a negative attitude) according to levels of language competence

Level of language competence	B2.1	B2.2	C1
Proportion of indefinite pronouns	16.29%	16.67%	17.65%

When comparing the results achieved by the respondents who are native speakers of one of the Slavic languages with the results of the respondents who are speakers of non-Slavic languages (Table 3), it can be seen that the speakers of Slavic languages wrote an average of 6.96 words, of which 1.22 (17.53%) were IP, while non-Slavic native-speakers wrote an average of 6.56 words, of which 1.08 (16.46%) were IP.

Table 3. Proportion of IP among words that match in meaning and context (expression of a negative attitude) according to type of first language

Type of first language	Production of indefinite pronouns
Slavic first languages	17.53%
Non-Slavic first languages	16.46%

## 6 DISCUSSION

The first hypothesis, that CL2 students at the B2.1, B2.2 and C1 levels have acquired a command of the meaning of IP, is confirmed. This was to be expected given the fact that the structure of the CL is already completely acquired by the B2 level (Udier 2015: 249), but this hypothesis had to be confirmed by the research because a command of the meaning is a prerequisite for acquiring a command of the pragmatic features.

The second hypothesis, that CL2 students at the B2.1, B2.2 and C1 levels have a weaker command of the pragmatic property of IP (the possibility of expressing a negative attitude) in comparison with their meaning, is confirmed only in part, i.e. it is confirmed only in the IP *koješta* and *kojekakav*, while it is not confirmed for the pronouns *svakakav*, *nikakav*, *sve* and *svašta*. This difference in acquisition can be partly explained by the frequency of pronouns (the pronoun *koješta* in the hrWaC corpus has 4,789 tokens, and the pronoun *kojekakav* has 18,467, while the pronoun *svakakav* has 18,731 tokens, *nikakav* 331,572 tokens, *sve* 786,886 tokens and *svašta* 55,313 tokens<sup>4</sup>), especially for the pronoun *koješta*, which is significantly less represented in the hrWaC corpus than other IP

4 All data about the number of tokens is taken from the hrWaC corpus at the following link: [https://www.clarin.si/noske/all.cgi/first\\_form?corpname=hrwac;align=](https://www.clarin.si/noske/all.cgi/first_form?corpname=hrwac;align=) (accessed December 2, 2020)

(with only 4,789 tokens). Greater acquisition can be attributed to some extent to a higher frequency in the language which, since it is a sign of greater repetition and use, leads to more effective cognitive implantation (Langacker 1988, 2000). However, frequency alone cannot explain the fact that the respondents acquired a command of the pragmatic function of the pronouns *kojekakav* (18,467 tokens, acquisition of 30%) and *svakakav* (18,731 tokens, acquisition of 63%), which are very close, in terms of representation, in the corpus. The reasons for the uneven acquisition of pronouns of similar frequency should be sought elsewhere, most likely in the way students were taught the pronouns, which cannot be investigated in this study.

That the increase in the language competence of CL2 students also increases their command of the pragmatic properties of IP (the ability to express a negative attitude), which was claimed in the third hypothesis, was also confirmed. Although explicit instruction of the pragmatic properties of IP is not contained within the CL2 textbooks that have been analysed (Čilaš Mikulić, Gulešić Machata and Udier 2015, Udier and Gulešić Machata 2017, Korom 2005), CL2 speakers at high levels of language proficiency still acquire it. The percentages that show the representation of IP among the words that they correspond to by context are not large (ranging from 16.29% to 17.65%), and the increase in the use of IP in the appropriate context is proportional to the level of language competence (B2.1 16.29%, B2.2 16.67% and C1 17.65%), although it is not large (the difference between the level of B2.1 and C1 is only 1.36%). This fact leads to the conclusion that there is still room for improvement in teaching, and it can be assumed that systematic and explicit teaching of the pragmatic properties of IP would result in greater and pragmatically more appropriate usage. This hypothesis should be tested by further research preceding the development of a model for teaching IP that would include their pragmatic properties.

The hypothesis that CL2 students at the B2.1, B2.2 and C1 levels whose first language is one of the Slavic languages better master the pragmatic dimension of IP than students whose first language is not Slavic was also confirmed, but with very small difference in values – the representation of IP in Slavic speakers was 17.53%, and in non-Slavic ones 16.46%, so the difference is only 1.07%. The results show that CL2 students who speak related Slavic languages generally have a slightly richer vocabulary with a slightly higher share of IP compared to CL2 students of non-Slavic origin, on the basis of which it can be assumed that there was a positive transfer from the other Slavic languages into Croatian. However, caution should be exercised when relying on positive transmission from related languages, because analyses have shown that related languages can have significantly different IP systems (Haspelmath 1997: 293), and that seemingly equivalent IP in different languages, even related ones, cannot be used in all the same contexts. It would be useful to conduct a comparative analysis of the meaning and pragmatic potential of IP in different Slavic languages, as well as other languages, in order to illustrate and explain similarities and differences in relation to Croatian, and

to determine in which contexts and meanings seemingly equivalent IP are used or not (Haspelmath 1997: 293).

From the results of this research, specifically from the small difference in the production from Slavic and non-Slavic respondents (only 1.07%), it follows that the difference between Slavic speakers and non-Slavic speakers learning CL2 is not so large as to require a different approach when teaching. The research also confirmed the fifth hypothesis that CL2 students at the B2.1, B2.2 and C1 levels are less proficient in the pragmatic dimension of IP in production than they are in comprehension.

Some of the results of this research were expected – respondents at higher levels of language competence in CL2 listed more words which match in meaning in comparison with students from lower levels of language competence. The amount of IP with a certain pragmatic function used appropriately increases with the amount of words, and CL2 students whose first language is one of the Slavic languages have a slightly richer vocabulary and use slightly more IP.

However, the second part of the results of this research was less expected and shows that the proportion of IP in all words used by respondents is relatively small (between 16.67% and 17.65%), which leads to the conclusion that respondents use relatively few IP that match the meaning in a particular context, that is, that their recognition of a pragmatic function predominates over its production in specific communication settings. Although it is universally known that among learners of a second language comprehension is dominant over production (they are much more able to understand when they listen or read than they are able to say or write), still, the proportion of IP in production is very minor and points to the fact that with awareness of them and better teaching things could be improved, which would allow CL2 students to better realise the specific pragmatic function of IP that was discussed in this research (that of expressing a negative attitude).

The research also opened many other questions, for example the question of how much of the complex system of IP is actually used in everyday communication in the CL, since CL2 teaching also has the purpose of teaching only that which is actually used. Frequency analysis would show us which IP have a higher frequency in the CL, and these pronouns should then be taught chronologically earlier and quantitatively to a greater degree. But out of everything, the most important factor regarding the teaching of CL2 in lessons would be an exhaustive linguistic description of the pragmatic function of those IP that are actively and often used in the CL in order to base their explicit teaching on that description. It would also be necessary to explore the meanings and feelings expressed by IP in idiomatic expressions such as: *nitko i ništa* ('nobody and nothing, a person with no value'), *sve i svašta* ('anything and everything'), *svakakav* ('all sorts, a euphemism for something bad'), *onakav* ('not much of a person/thing'), etc., because their understanding is necessary for quality communication in the CL at higher levels of language competence.

## 7 CONCLUSION

The results of the research show that the pragmatic level needs to be included more frequently and more thoroughly in the teaching of CL2 because its mastery is an essential component of language competence, especially at higher levels. The results of the research indicate the conclusion that – in addition to everything else already taught – the pragmatic properties of IP should also be taught, and additionally idiomatic expressions with IP should be learned lexically (for example *ima nas svakakvih* ‘there are all kinds of us’, *on je nitko i ništa* ‘he is nobody and nothing’, *svakakva osoba* ‘shady person’).

The teaching of IP in CL2 should be based on the results of corpus research on representation and frequency, on research on the acquisition of the system of IP and, first and foremost, on a scientific description of the meaning of IP that includes the pragmatic level. It is necessary to not only teach from an explicitly grammatical approach, but also to teach lexically in such a way that includes the pragmatic level, because IP (as well as other types of pronouns) have great pragmatic potential.

In the future, it will be necessary to make a more complete linguistic description of the pragmatics of IP that could then be applied in CL2 teaching, as well as to make a better general description of the pragmatic level of the CL, which is still relatively undescribed, and whose description will be a great challenge for experts given the fact that this level cannot be described by formal linguistic instruments.

## REFERENCES

- AGUILAR-GUEVARA, Ana/Maria ALONI/Angelika PORT/Katrin SCHULZ/Šimik RADEK (2010) Free choice items as fossils. *Workshop on Indefiniteness Cross-linguistically (DGfS)* Berlin, February 25–26, part one and part two. <https://www.semanticscholar.org/paper/Free-choice-items-as-fossils-Guevara-Aloni/e8c16bfdb-621ff49a03ffb0fe4af03320fc80527#paper-header> (Accessed March 2, 2021)
- AGUILAR-GUEVARA, Ana/Maria ALONI/Angelika PORT/Šimik RADEK (2011) Semantics and Pragmatics of Indefinites: Methodology for a Synchronic and Diachronic Corpus Study. Proceedings of the Workshop *Beyond Semantics: corpus-based Investigations of Pragmatics and Discourse Phenomena*, 1–16. Goettingen, Germany, 23–25 February 2011, Bochumer Linguistische Arbeitsberichte (3) [https://www.academia.edu/9963031/2011.\\_Semantics\\_and\\_pragmatics\\_of\\_indefinites\\_methodology\\_for\\_a\\_synchronic\\_and\\_diachronic\\_corpus\\_study.\\_In\\_Proceedings\\_of\\_the\\_workshop\\_Beyond\\_Semantics\\_-\\_Corpus-based\\_investigations\\_of\\_pragmatic\\_and\\_discourse\\_phenomena.\\_Bochum\\_Bochumer\\_Linguistische\\_Arbeiten](https://www.academia.edu/9963031/2011._Semantics_and_pragmatics_of_indefinites_methodology_for_a_synchronic_and_diachronic_corpus_study._In_Proceedings_of_the_workshop_Beyond_Semantics_-_Corpus-based_investigations_of_pragmatic_and_discourse_phenomena._Bochum_Bochumer_Linguistische_Arbeiten) (Accessed March 2, 2021)

- BARIĆ, Eugenija et al. <sup>2</sup>(1997) *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.
- BERGOVEC, Marina (2007) Leksički pristup nastavi stranih jezika s posebnim osvrtom na hrvatski. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani*, vol 1, br. 3, 53–66.
- BRALA VUKANOVIĆ, Marija/Mihaela MATEŠIĆ (2015) Croatian ‘pointing words’: Where body, cognition, language, context and culture meet. Branimir Belaj (ed.) *Dimenzije značenja, Zbornik Zagrebačke slavističke škole*. 31–62.
- ČILAŠ MIKULIĆ, Marica/Milvia GULEŠIĆ MACHATA/Sanda Lucija UDIER (2015) *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika za razinu B2*. Zagreb: FF press.
- HASPEMATH, Martin (1997) *Indefinite pronouns*. Oxford: Oxford University Press.
- KECSKÉS, Istvan (2014) *Intercultural Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- KECSKÉS, Istvan (2015) Intracultural Communication and Intercultural Communication: Are They Different? *International review of pragmatics* 7 (2015), 171–194.
- KOROM, Marija (2005) *Kroatisch für die Mittelstufe: Lese- und Übungstexte*. München: Otto Sagner Verlag.
- KUNA, Branko (2007) Identifikacija eufemizama i njihova tvorba u hrvatskom jeziku. *Fluminensia* 19, 1, 95–113.
- LANGACKER, Ronald W. (1988) A usage-based model. Brygida Rudzka-Ostyn (ed.) *Topics in Cognitive Linguistics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 127–164.
- LANGACKER, Ronald W. (2000) A Dynamic Usage-Based Model. Michael Barlow, Suzanne Kemmer (ed.) *Usage-Based Models of Language*, Stanford: CSLI Publications, 1–64.
- LJUBEŠIĆ, Nikola/Tomaž ERJAVEC (2011) ‘hrWaC and slWaC: Compiling Web Corpora for Croatian and Slovene’. In *TSD’11: Proceedings of the 14th international conference on Text, Speech and Dialogue*, Ivan Habernal and Václav Matoušek (ed.) 395–402. Berlin, Heidelberg: Springer.
- LUČIĆ, Radovan (2005) Kaj god! Jagoda Granić (ed.) *Semantika prirodnog jezika i metajezik semantike*, zbornik Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku, Zagreb i Split: HDPL, 437–445.
- NAZALEVIĆ ČUČEVIĆ, Iva (2015) Pragmalingvistična kompetencija na razini B2. Milvia Gulešić Machata and Ana Grgić (ed.) *Hrvatski B2, Opisni okvir referentne razine B2 u hrvatskom jeziku*, Zagreb: FF press, 41–54.
- RAGUŽ, Dragutin (1997) *Praktična hrvatska gramatika*. Zagreb: Medicinska knjiga.
- SILIĆ, Josip/Ivo PRANJKOVIĆ (2005) *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*. Zagreb: Školska knjiga.
- UDIER, Sanda Lucija/Milvia GULEŠIĆ MACHATA (2011a) Kakvom jeziku poučavati neizvorne govornike? Viši i niži varijetet u poučavanju hrvatskoga kao inog jezika. *Nova Croatica*, V, 5, 329–349.

- UDIÉR, Sanda Lucija/Milvia GULEŠIĆ MACHATA (2011b) Registri i hrvatski kao ini jezik. Pavel Krejčí, Elena Krejčová and Michal Przybylski (ed.) *Výuka jihoslovanských jazyků v dnešní Evropě, Porta Balkanica*, 64–71.
- UDIÉR, Sanda Lucija (2015) *Gramatička kopetencija*. Milvia Gulešić Machata and Ana Grgić (ed.) (2015) *Hrvatski B2: Opisni okvir referentne razine B2*. 247–272.
- UDIÉR, Sanda Lucija/Milvia GULEŠIĆ MACHATA (2017) *Razgovarajte s nama! Gramatika i pravopis hrvatskoga jezika s vježbama za razine B2-C1*, drugo izdanje. Zagreb: FF press.
- VIJEĆE EUROPE (2005) *Zajednički europski referentni okvir za jezike*. Zagreb: Školska knjiga i Vijeće Europe.

## POVZETEK

### PRAGMATIČNE ZNAČILNOSTI NEDOLOČNIH ZAIMKOV V HRVAŠČINI KOT DRUGEM JEZIKU

Prispevek obravnava nekatere pragmatične značilnosti hrvaških nedoločnih zaimkov, zlasti možnost njihove rabe za izražanje negativnega odnosa oziroma stališča. V prispevku predstavljamo rezultate kvantitativne raziskave, katere namen je bil ugotoviti, v kolikšni meri učenci hrvaščine kot drugega jezika obvladajo rabo nedoločnih zaimkov za izražanje negativnega odnosa. V vprašalniku, ki je bil sestavljen iz dveh vsebinskih sklopov, smo preučevali raven razumevanja in dejanskega izkoriščanja pragmatičnih danosti hrvaških nedoločnih zaimkov. V vprašalnik smo vključili primere, ki smo jih pridobili iz korpusa hrvaških spletnih besedil hrWaC 2.0 (Ljubešić in Erjavec 2011). Raziskavo smo izvedli med učenci hrvaščine kot drugega jezika, ki so se v študijskem letu 2019/20 udeležili jezikovnih tečajev Centra za hrvaščino kot drugi in tuji jezik Croaticum na Univerzi v Zagrebu. Raven znanja hrvaščine anketirancev je ustrezala stopnjama B2 in C1 Skupnega evropskega referenčnega okvira (N=60). Rezultate naše raziskave bo mogoče s pridom uporabiti pri razvijanju učnih gradiv, namenjenih obravnavi semantičnih in pragmatičnih lastnosti nedoločnih zaimkov pri pouku hrvaščine kot drugega jezika. Raziskava je pokazala, da se je pri pouku hrvaščine kot drugega jezika v prihodnje treba bolj posvetiti obravnavi pragmatičnih vidikov rabe nedoločnih zaimkov, saj je ravno obvladovanje pragmatične ravni jezika zlasti pri govoricah na višji jezikovni stopnji eden ključnih pokazateljev jezikovnih kompetenc. Poleg pragmatičnih lastnosti nedoločnih zaimkov bi bilo treba pri pouku obravnavati tudi idiomatične izraze, v katerih se pojavljajo nedoločni zaimki. Zaradi številnih pragmatičnih danosti teh zaimkov je nujno, da jih pri pouku ne obravnavamo le s strogo slovničnega, temveč tudi z leksikalnega vidika, ki omogoča ustrezno obravnavo pragmatične ravni jezika.

**Ključne besede:** nedoločni zaimki, hrvaščina kot drugi jezik, pragmatične strukture, izražanje negativnega odnosa



## ABSTRACT

**PRAGMATIC CHARACTERISTICS OF INDEFINITE PRONOUNS IN CROATIAN AS A SECOND LANGUAGE**

This paper deals with some of the pragmatic characteristics of indefinite pronouns, specifically about the potential for expressing a negative attitude or stance by using them. The results of a quantitative survey will be presented exploring to what extent the potential to express a negative attitude using indefinite pronouns has been mastered. The research questionnaire consisted of two parts and examined the respondents' command in terms of both comprehension and production of the pragmatic properties of indefinite pronouns in Croatian as a second language (CL2), and the examples used in the questionnaire were taken from the hrWaC 2.0 corpus (Ljubešić and Erjavec 2011). The research was conducted among students of CL2 at the levels B2 and C1 (N=60) who attended the programs of Croaticum – Centre for Croatian as Foreign and Second Language, University of Zagreb in the 2019/2020 academic year. The results obtained in this research can be applied in the development of learning materials intended for teaching the semantic and pragmatic features of indefinite pronouns in the instruction of CL2. They show that the pragmatic level needs to be included more thoroughly in the teaching of CL2 because its mastery is an essential component of language competence, especially at higher levels. The pragmatic properties of IP should also be taught, as should idiomatic expressions with IP. It is necessary to not only teach from an explicitly grammatical approach, but also to teach lexically in such a way that includes the pragmatic level, because IP have great pragmatic potential.

**Keywords:** indefinite pronouns, Croatian as a second language, pragmatic structures, expressing a negative attitude



**Violeta Jurkovič**

Fakulteta za pomorstvo in promet

Univerza v Ljubljani

Slovenija

violeta.jurkovic@fpp.uni-lj.si

UDK [811.111'243:6]:075.2

DOI: 10.4312/vestnik.13.445-465



# **MOŽNOST VPLIVANJA PRILOŽNOSTNEGA UČENJA ANGLEŠČINE PREKO SPREMLJANJA MEDICINSKE TELEVIZIJSKE SERIJE NA RAZVOJ JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI V MEDICINSKI POMORSKI ANGLEŠČINI – KORPUSNI PRISTOP**

## **1 UVOD**

Priložnostno učenje tujega jezika se odvija ob uporabi jezika v vsakdanjem življenju. To pomeni, da ni nujno, da je tako učenje namerno, najpogosteje pa tudi ni organizirano ali strukturirano (CEDEFOP 2014). V zadnjem desetletju je z razmahom spletnih tehnologij in raznolikih možnosti za uporabo predvsem angleščine v vsakdanjem spletnem življenju to področje pritegnilo veliko raziskovalne pozornosti. Cilji večine raziskav so bili ugotoviti najpogostejše spletne dejavnosti različnih kohort udeležencev (npr. Tan, Ng in Saw 2010; Trinder 2017), pogostost uporabe angleščine za opravljanje spletnih dejavnosti v primerjavi z uporabo materinščine (npr. Jarvis in Achilleos 2013; Jarvis 2014; Jurkovič 2018) in vpliv opravljanja spletnih dejavnosti v angleščini na razvoj jezikovne zmožnosti v tem jeziku (npr. Lee 2017; Jurkovič 2019). Raziskav, ki so se pri preučevanju priložnostnega učenja angleščine naslonile na korpusni pristop, pa je znatno manj (Sockett 2011; Lin 2014).

Za pričujoči prispevek je pomembno poudariti, da so številne raziskave (Cole in Vanderplanck 2016; Kusyik 2017; Jurkovič 2019) potrdile pozitiven vpliv priložnostnega učenja angleščine preko opravljanja spletnih dejavnosti na razvoj sporazumevalne zmožnosti v tem jeziku. Ena izmed spletnih dejavnosti, ki jih spletni uporabniki najpogosteje opravljajo v angleščini in ne materinščini, pa je gledanje televizijskih serij (Sockett 2013; Kusyik in Sockett 2014; Trinder 2017; Jurkovič 2018).

Če je korpusnih raziskav na področju priložnostnega učenja angleščine malo, pa korpusnih raziskav, ki bi preučevale ustreznost jezikovnega vnosa preko gledanja televizijskih serij v angleščini za razvoj jezikovnih spretnosti in prvin v angleščini kot tujem jeziku stroke, po našem vedenju sploh ni. Cilj pričujočega prispevka je torej delno zapolniti raziskovalno vrzel na tem področju in s pomočjo korpusnega pristopa ugotoviti, ali lahko spremljanje specifične zvrsti medicinske televizijske serije vpliva na razvoj angleščine

kot tujega jezika stroke za bodoče častnike ladijskega krovnega oddelka na področju medicinske pomorske angleščine.

V nadaljevanju prispevka v teoretičnem okviru najprej definiramo tuji jezik stroke, nato predstavimo pomorsko angleščino s poudarkom na mednarodnih standardih znanja pomorske angleščine na področju medicine za pomorščake in zaključimo s povzetki korpusnih raziskav priložnostnega učenja angleščine in korpusnih raziskav pomorske angleščine. Sledi poglavje o uporabljeni metodologiji, kjer najprej zastavimo raziskovalno vprašanje in iz njega izpeljane ničelne hipoteze, nato pa predstavimo oba specializirana korpusa, ki smo ju zgradili z namenom preverjanja postavljenih ničelnih hipotez. Sledi razdelek z rezultati, kjer najprej ob vsaki hipotezi navedemo temeljna teoretična izhodišča, nato pa predstavimo rezultate primerjalne korpusne analize. V diskusiji rezultate umestimo v teoretični okvir in odgovorimo na zastavljeno raziskovalno vprašanje, navedemo omejitve raziskave ter možnosti za nadaljnje korpusne raziskave na področju priložnostnega učenja angleščine in pomorske angleščine.

## 2 TEORETIČNI OKVIR

### 2.1 Angleščina kot tuji jezik stroke za pomorščake

Long (2005) meni, da se tujega jezika nikoli ne učimo oziroma ga nikoli ne poučujemo brez upoštevanja potreb učencev. Kljub temu se bomo za lažje razlikovanje med poučevanjem angleščine za splošne namene in angleščine kot tujega jezika stroke naslonili na temeljno definicijo tujih jezikov stroke, ki sta jo s pomočjo treh absolutnih in štirih variabilnih lastnosti oblikovala Dudley-Evans in StJohn (1998). Absolutne lastnosti tujih jezikov stroke so, da je pouk vedno zasnovan tako, da zasleduje specifične učne in ciljne potrebe učencev, da se naslanja na didaktiko in dejavnosti, ki izhajajo iz določene stroke, in na tiste jezikovne spretnosti, prvine in besedilne vrste, ki jih učenci potrebujejo ali bodo potrebovali za opravljanje teh dejavnosti. Variabilne lastnosti pouka tujih jezikov stroke pa so, da je tak pouk lahko zasnovan za posamične stroke, da se lahko didaktika poučevanja po potrebi razlikuje od didaktike poučevanja tujih jezikov za splošne namene in da je tak pouk pogosto namenjen odraslim učencem, ki so že dosegli raven sporazumevalne zmožnosti, ki presega začetno.

Predstavnica raznolike družine tujih jezikov stroke je tudi pomorska angleščina. V skladu z vzorčnim učnim načrtom za pomorsko angleščino, ki ga je izdala krovna Mednarodna pomorska organizacija (International Maritime Organization (IMO) 2015), se pomorska angleščina dalje členi na splošno pomorsko angleščino, pomorsko angleščino za častnike krovnega oddelka na ladjah z bruto tonažo nad 500, pomorsko angleščino za častnike strojnega oddelka in pomorsko angleščino za ladijske častnike elektrotehnične stroke.

Vzorčni učni načrt za splošno pomorsko angleščino (IMO 2015) za področje medicinske pomorske angleščine predpisuje, da morajo ladijski častniki krovnega oddelka poznati samostalnike in pridevnike, ki se nanašajo na bolezni in poškodbe ter dele človeškega telesa, in glagole, ki opisujejo poškodbe posameznih delov telesa. Poleg tega morajo znati razumeti in tvoriti pisna in govorna sporočila o ohranjanju zdravja in zdravstvenih ter varnostnih okoliščinah na ladji, prositi za medicinsko pomoč, tudi z uporabo standardnih fraz v pomorski komunikaciji (IMO 2001), poznati opremo za prvo pomoč in poročati o poškodbah ter potrebni medicinski pomoči na morju. S pomočjo priručnikov morajo znati določiti vzroke in najboljšo vrsto zdravljenja za najpogostejše poškodbe na ladji ter napisati natančno poročilo o poškodbi. Vzorčni učni načrt za pomorsko angleščino v delu, ki se nanaša na pomorsko angleščino za častnike krovnega oddelka na ladjah z bruto tonažo nad 500, navaja še, da morajo častniki v angleščini znati opisati bolezenske simptome in vrste poškodb, razumeti radijska navodila glede nudenja medicinske pomoči na ladji in tvoriti pisna sporočila z namenom pridobivanja medicinskih storitev s strani obalnih služb.

Na ta način Mednarodna konvencija o standardih za usposabljanje, izdajanje spričeval in ladijsko stražarjenje pomorščakov (IMO 2010a) tudi preko vzorčnega učnega načrta za pomorsko angleščino (IMO 2015) določa potrebno znanje, usposobljenost in kompetence na področju pomorske angleščine. Isto velja za področje medicine za pomorščake, ki je podrobneje razdelana v vzorčnem učnem načrtu za nudenje prve pomoči na ladji (IMO 2010b) in dveh vzorčnih učnih načrtih za medicino za pomorščake (IMO 2010c; 2010d).

## **2.2 Korpusne raziskave na področju priložnostnega učenja angleščine in pomorske angleščine**

Kot smo že omenili v Uvodu, je korpusnih raziskav na področju priložnostnega učenja angleščine in na področju pomorske angleščine malo. V nadaljevanju povzemamo po našem védenju edini korpusni raziskavi s področja priložnostnega učenja angleščine in nato edini s področja pomorske angleščine, katerih veljavnost je zagotovljena z objavo v dvojno slepo recenziranih indeksiranih publikacijah.

Z namenom določiti lastnosti jezikovnega vnosa pri avdiovizualnih dejavnostih, ki jih francoski študentje opravljajo v svojem prostem času in torej v okviru priložnostnega učenja angleščine, je najpogostejše četverčke v petih televizijskih serijah različnih zvrsti raziskal Sockett (2011). Sestavil je specializirani korpus s 500,000 pojavniciami, v kate-rega je vključil po eno sezono vsake izbrane televizijske serije. Ugotovitve kažejo, da se 50 najpogostejših četverčkov v korpusu pojavi vsaj 17-krat, kar v povezavi s pogostostjo spremljanja televizijskih serij med francoskimi študenti pomeni, da so jim izpostavljeni vsaj enkrat mesečno, najpogostejšim šestim četverčkom pa vsaj enkrat tedensko. Skoraj

vsi izmed 50-ih najpogostejših četrčkov vsebujejo zaimek in glagol, skoraj polovica pa se jih pojavlja v vprašanjih tipa »What do you want?«. Pogostost njihovega pojavljanja je avtor primerjal s pogostostjo pojavljanja v referenčnem Britanskem nacionalnem korpusu in ugotovil statistično pomembno povezanost med pogostostjo pojavljanja analiziranih četrčkov v obeh korpusih. Avtor na temelju analize sklene, da so četrčki, ki se najpogosteje pojavljajo v televizijskih serijah, relevantne ciljne strukture za učence tujega jezika na ravni sporazumevalnega praga in da je njihova pogostost pojavljanja v televizijskih serijah večinoma zelo podobna pogostosti pojavljanja v govorni komunikaciji v vsakdanjem življenju.

Korpusni pristop je za ugotavljanje možnega vpliva spremljanja spletnih televizijskih oddaj na usvajanje večbesednih enot v angleškem jeziku uporabila Lin (2014). Za namen raziskave je zgradila korpus oddaj spletne televizije z več kot sedmimi milijoni pojavnic, kot referenčni korpus pa je uporabila govorni del Britanskega nacionalnega korpusa. Rezultati kažejo, da je gledanje spletnih televizijskih oddaj lahko dober vir jezikovnega vnosa za usvajanje večbesednih enot, ki so v angleškem vsakodnevem govorjenem jeziku najpogostejše, saj je pogostost pojavljanja najpogostejših trojčkov in četrčkov (npr. »a certain degree«, »a bit worried about« in »oh yeah I said«) v obeh korpusih primerljiva. Korpusna analiza enajstih zvrsti spletnih televizijskih oddaj, ki jih je avtorica vključila v korpus, je razkrila še, da so vsakodnevni komunikaciji najbližje jezikovni vzorci, ki so tipični za drame (med katerimi je v korpus vključila tudi eno medicinsko serijo), komedije in pogovorne oddaje o različnih temah iz vsakdanjega življenja. V zaključku Lin (2014) poudarja, da bodo raziskave večmodalnega (slušnega in bralnega) jezikovnega vnosa, ki ga preko uporabe podnapisov v ciljnem jeziku omogoča spletna televizija, omogočile boljše razumevanje potenciala tega medija za razvoj jezikovne zmožnosti v tujem jeziku.

Zaradi težavnosti pridobivanja podatkov za gradnjo govornega korpusa pomorske angleščine (John, Brooks in Schriever 2017) je korpusna raziskava Pritcharda in Kalogjere (2000) ena izmed redkih korpusnih raziskav za specifično področje pomorske govorne komunikacije. Avtorja sta s pomočjo korpusne analize 500-ih posnetkov pomorske komunikacije med ladjami in obalnimi službami želela ugotoviti razlike med standardizirano pomorsko komunikacijo, kot so jo določali takratni standardi ali predhodniki standardnih fraz v pomorski komunikaciji (IMO 2001), in avtentično pomorsko komunikacijo. Temeljna ugotovitev njune raziskave je, da avtentična pomorska govorna komunikacija znatno odstopa od predpisanih standardov in da je z izjemo predpisane strukture govornih sporočil pravzaprav bližje spontanemu vsakdanjemu govoru, predvsem telefonskim pogovorom.

Na področju pomorske angleščine so se z namenom ugotavljanja specifik komunikacije med člani ladijske posadke na navigacijskem mostu med opravljanjem delovnih nalog ukvarjali John, Brooks in Schriever (2017). V raziskavi so korpus simulacij komunikacije med člani ladijske posadke pri opravljanju delovnih nalog na navigacijskem

mostu (korpus obsega prepise 600-ih minut simulacij pomorske komunikacije, ki so jih izvedli študentje pomorske fakultete Jade v Nemčiji) primerjali z referenčnima korpusoma, in sicer korpusom standardne ameriške angleščine Brown in Dunajsko-oxfordskim mednarodnim korpusom angleščine, ter s specializiranim korpusom standardnih fraz v pomorski komunikaciji (IMO 2001), ki pokrivajo širše polje pomorske komunikacije. Korpuse so primerjali z vidikov leksikalne raznolikosti, terminološkosti, leksikalne gostote in slovnične raznolikosti. Rezultati kažejo, da se komunikacija med člani posadke med opravljanjem nalog na navigacijskem mostu znatno razlikuje od predpisane standarda in referenčnih korpusov z vidika bogatosti nabora besedišča, pogostosti uporabe polnopomenskih besed in ključnih besed ter slovnične raznolikosti. Avtorji prispevek sklenejo z ugotovitvijo, da je predstavljeni model uporaben in relevanten za določanje podobnosti in razlik pri uporabi angleščine tudi v drugih komunikacijskih okoliščinah, zato smo se v pričujoči raziskavi v veliki meri naslonili na metodologijo njihove raziskave.

### 3 METODOLOGIJA

#### 3.1 Raziskovalno vprašanje in hipoteze

Z namenom ugotoviti, ali lahko spremljanje specifične zvrsti medicinske televizijske serije vpliva na razvoj angleščine kot tujega jezika stroke za bodoče častnike ladijskega krovnega oddelka na področju medicinske pomorske angleščine, smo zastavili naslednje ničelne hipoteze:

- $H_0$ 1: Leksikalna gostota priročnika medicine za pomorščake se ne razlikuje od leksikalne gostote medicinske televizijske serije.
- $H_0$ 2: Leksikalna raznolikost priročnika medicine za pomorščake se ne razlikuje od leksikalne raznolikosti medicinske televizijske serije.
- $H_0$ 3: Terminološkost priročnika medicine za pomorščake se ne razlikuje od terminološkosti medicinske televizijske serije.
- $H_0$ 4: Najpogostejši besedni skupi v priročniku medicine za pomorščake se ne razlikujejo od najpogostejših besednih skupov v medicinski televizijski seriji.

#### 3.2 Korpusi

Korpuse v grobem delimo na referenčne, govorne, specializirane, vzorčne, spremljevalne, primerljive in vzporedne (Gorjanc 2005). Specializirani korpusi so velikokrat grajeni za določen (predvsem terminološki) namen v okviru strokovnih jezikov in predstavljajo »jezik v točno določeni rabi« (Gorjanc 2005: 8). Tipična lastnost specializiranih korpusov je, da so za razliko od referenčnih homogeni ali enoviti, kar pomeni, da smo besedila,

iz katerega je korpus sestavljen, črpali iz enega vira ali omejenega nabora virov (Baker, Hardie in McEnery 2006). Za gradnjo specializiranih korpusov se velikokrat odločijo raziskovalci, ki potrebujejo odgovor na točno določeno vprašanje (Arhar Holdt 2006), kar velja tudi za pričujočo raziskavo.

Zgradili smo dva specializirana homogena in enovita korpusa, ki sta nam omogočila preveriti zastavljene hipoteze in odgovoriti na raziskovalno vprašanje. Za oba korpusa smo najprej zastavili namen gradnje, zbrali in dokumentirali korpusno gradivo ter gradivo obdelali.

Prvi specializirani korpus je sestavljen iz celotnega besedila tretje izdaje priročnika *International Medical Guide for Ships* (IMGS; WHO 2007), ki ga kot temeljno gradivo (drugo izdajo) priporočajo vzorčni učni načrti za medicino za pomorščake (IMO 2010b; 2010c; 2010d), kar pomeni, da ne gre za učbenik za učenje medicinske pomorske angleščine ampak za strokovni priročnik medicine za pomorščake. Ta korpus je sestavljen iz skoraj 150 tisoč pojavníc oziroma več kot osem tisoč različnic. Drugi specializirani korpus je sestavljen iz angleških podnapisov prvih dveh sezon medicinske televizijske serije *New Amsterdam* (NA), ki jo v tem časovnem obdobju ponujata ponudnik pretočnih storitev Netflix in slovenska nacionalna televizija. Predvidevamo lahko, da je možnost, da jo študentje pomorstva spremljajo v svojem prostem času in da torej lahko vpliva na priložnostno učenje angleščine, znatno višja od možnosti, da spremljajo na primer komično serijo *Doctor at Sea* iz leta 1974, ki bi bila zaradi specifičnosti prikazanega področja bližje medicinski pomorski angleščini. Korpus NA je sestavljen iz več kot 183 tisoč pojavníc oziroma skoraj 11 tisoč različnic (Preglednica 1).

*Preglednica 1: Število pojavníc in različnic v specializiranih besedilnih korpusih IMGS in NA*

	IMGS	NA
Število pojavníc	149.480	183.432
Število različnic	8.475	10.781

Primerjavo med pisnim korpusom priročnika medicine za pomorščake in govornim korpusom medicinske televizijske serije utemeljujemo z dejstvom, da je gradnja govornega korpusa s področja pomorske angleščine splošno predvsem zaradi varovanja osebnih podatkov otežena (John, Brooks in Schriever 2017), gradnja korpusa govorne pomorske angleščine za specifično področje medicinske pomorske angleščine pa skorajda nemogoča.

Za preverjanje ničelne hipoteze  $H_03$  smo uporabili še besedno listo referenčnega Britanskega nacionalnega korpusa, ki je sestavljen iz 100 milijonov pojavníc govornega in pisnega angleškega jezika iz raznolikega nabora virov in ki predstavlja širok presek britanske angleščine druge polovice 20. stoletja (Oxford Text Archive 2009).

## 4 REZULTATI

V nadaljevanju predstavljamo rezultate korpusne analize, s katero smo poskušali preveriti postavljene ničelne hipoteze. Vsako hipotezo smo najprej opremili z ustreznimi teoretičnimi izhodišči.

### **H<sub>0</sub>1: Leksikalna gostota priročnika medicine za pomorščake se ne razlikuje od leksikalne gostote medicinske televizijske serije.**

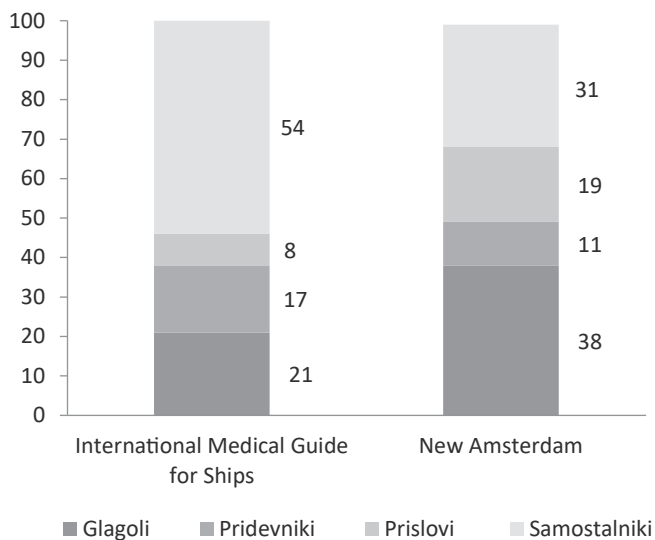
Halliday (1994) in Stubbs (1996) leksikalno gostoto definirata kot razmerje med številom polnopomenskih besed (samostalniških in pridevniških besed, glagolov in prislovov) in številom vseh pojavnih v besedilu. Stubbs (1996) dodaja, da je leksikalna gostota odvisna od besedilne zvrsti. Tako je leksikalna gostota neleposlovnih besedil zaradi zgoščenosti pisanja običajno višja kot leksikalna gostota leposlovnih besedil. Poleg besedilne zvrsti pa je leksikalna gostota lahko odvisna tudi od načina sporočanja (Halliday 1987), saj pisni jezik običajno omogoča uporabo višjega števila polnopomenskih besed v eni povedi kot govorjeni jezik. Bolj kot se pisno besedilo razlikuje od spontanega govora, višja bo leksikalna gostota tega besedila (Halliday 2002). Zaradi lažje in znatno manj zamudne gradnje korpusov pisnega jezika v primerjavi z govorjenim jezikom pa se večina raziskav, ki med raziskovane parametre vključujejo leksikalno gostoto, ukvarja s korpusi pisnega jezika.

Da bi primerjali leksikalno gostoto obeh specializiranih korpusov, smo korpusa najprej označili s pomočjo programske opreme TagAnt (Anthony 2015), ki uporablja oznake Treebank (Santorini 1990). Označena korpusa smo nato vnesli v programsko opremo AntConc (Anthony 2020), v obeh poiskali vse oznake za polnopomenske besede in nato njihovo število delili s številom vseh pojavnih v vsakem korpusu. Podatki iz Preglednice 2 kažejo, da je leksikalna gostota korpusa IMGS za 4 % višja od leksikalne gostote korpusa NA.

*Preglednica 2: Leksikalna gostota v korpusih IMGS in NA*

	<b>IMGS</b>	<b>NA</b>
Število pojavnih	149.480	183.432
Število vseh polnopomenskih besed	80.610	91.327
Razmerje	0.54	0.50
Odstotek	54	50

V drugem koraku analize leksikalne gostote obeh korpusov nas je zanimal še delež posamezne polnopomenske besedne vrste znotraj vseh polnopomenskih pojavnih v obeh korpusih (Slika 1).



*Slika 1: Delež polnopomenskih besednih vrst znotraj vseh polnopomenskih pojavnic v korpusih IMGS in NA*

Podatki iz Slike 1 kažejo, da sta v korpusu IMGS deleža glagolov (21 %) in prislovov (8 %) med vsemi polnopomenskimi besedami nižja od deleža glagolov in prislovov v korpusu NA, kjer delež za glagole znaša 38 %, za prislove pa 19 %. Nasprotno pa sta v korpusu IMGS deleža pridevnikov (17 %) in samostalnikov (54 %) med vsemi polnopomenskimi besedami višja od deležev pridevnikov in samostalnikov v korpusu NA, kjer ta delež za prislove znaša 11 %, za samostalnike pa 31 %.

Zanimalo nas je tudi, ali so te razlike statistično pomembne. V korpusni analizi teste statistične pomembnosti najpogosteje uporabljamo za izračun ključnih besed ali ključnih oznak (drugi najpogostejši namen rabe teh testov je izračun statistične značilnosti kolokatorjev), kjer primerjamo relativno pogostost posamezne pojavnice (ali oznake) v izbranem korpusu z relativno pogostostjo iste pojavnice (ali oznake) v drugem korpusu (McEnery in Hardie 2011).

Zato smo s pomočjo programske opreme AntConc (Anthony 2020) označili korpus IMGS najprej primerjali z označenim korpusom NA, da bi pridobili ključne oznake za besedne vrste v korpusu IMGS. Nato smo postopek ponovili v obratni smeri in pridobili ključne oznake za besedne vrste v korpusu NA. Iz obeh list ključnih oznak smo izločili statistično značilno ključne oznake ( $p < 0.0001$ ) za polnopomenske besedne vrste, ki jih za korpus IMGS s primeri rabe predstavljamo v Preglednici 3, za korpus NA pa v Preglednici 4.



Preglednica 3: Statistično značilno ključne oznake za polnompomske besedne vrste v korpusu IMGS

Pogostost	Ključnost	Oznaka	Primer iz korpusa IMGS
33381	8081.18	NN <sup>1</sup>	Choose the best <b>place</b> for first <b>aid</b> .
9959	3581.51	NNS	Attend to conscious <b>patients</b> : ...
13166	2636.97	JJ	If the patient is <b>unconscious</b> , ...
3799	880.49	VVN	First aid is treatment <b>aimed</b> at preventing the death or ...
1634	126.4	VVZ	Basic life support <b>restores</b> the two vital functions: ...
1227	124.38	VB	Defibrillation <b>is</b> the use of a direct-current electrical shock ...
145	66.05	RBS	Begin on the side of the patient that is <b>most</b> accessible ...
433	38.05	VHZ	If the bag <b>has</b> a metal top, ...
298	37.69	JJS	Giving a medicine by mouth is the <b>easiest</b> and ...

Podatki iz Preglednice 3 kažejo, da se v korpusu IMGS statistično pomembno pogosteje kot v korpusu NA pojavljajo naslednje besedne vrste:

- samostalniki: edninski ali množinski samostalniki (NN) in samostalniki v množini (NNS),
- pridevniki: osnovniki (JJ) in presežniki (JJS) pridevnikov,
- glagoli: pretekli deležniki glagolov (VVN), glagoli v sedanjiku<sup>2</sup> v tretji osebi ednine (VVZ), glagol 'biti' v nedoločniku (VB) in glagol 'imeti' v sedanjiku v tretji osebi ednine (VHZ) in
- prislovi: presežniki prislova (RBS).

Preglednica 4: Statistično značilno ključne oznake za polnompomske besedne vrste v korpusu NA

Pogostost	Ključnost	Oznaka	Primer iz korpusa NA
3950	2359.88	VVD	... you just <b>performed</b> an incredibly invasive procedure ...
16777	2002.21	RB	This pacing wire should get her stable long <b>enough</b> to ...
6064	1929.78	VVP	..., I <b>know</b> the history.
1405	1031.9	VBD	If I <b>were</b> you and I had analyzed our performance ...
3841	969.98	VBP	Please tell me you're joking.
5502	395.78	VBZ	That's good, ...
1863	303.54	WRB	<b>Where</b> do you want to put it?
1315	236.04	VHP	I <b>have</b> no idea.
4303	210.63	MD	Maybe we <b>should</b> make it a multiple choice question?
11271	197.63	VV	So, you <b>do understand</b> it was a harmless gesture.
257	176.2	VHD	I <b>had</b> it my whole life.

1 Za razlago vseh uporabljenih oznak glej Santorini (1990).

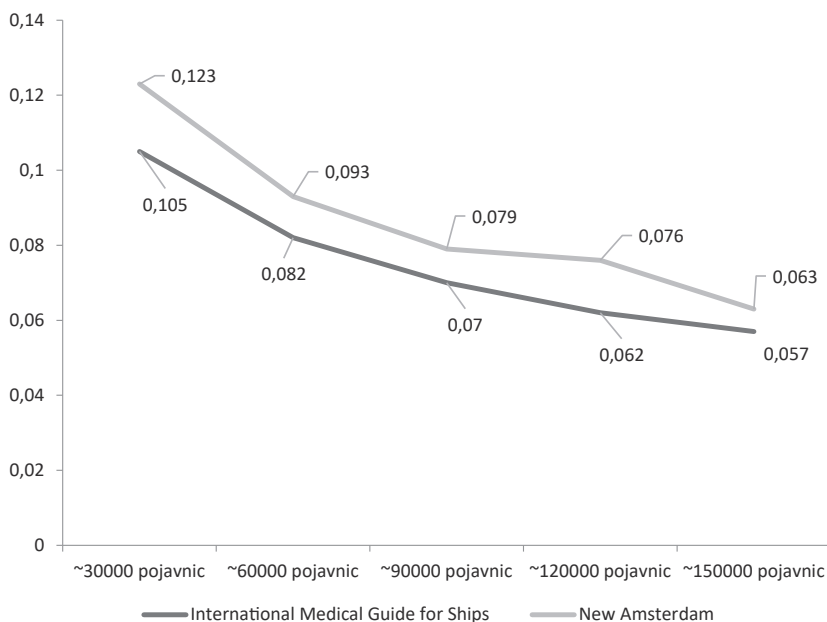
2 'Sedanjik' v prispevku uporabljamo kot ustreznico za angleški Present Simple, 'preteklik' pa za angleški Past Simple.

V korpusu NA se statistično pomembno pogosteje kot v korpusu IMGS pojavljajo naslednje besedne vrste:

- glagoli: glagoli v pretekliku (VVD), glagoli v sedanjiku, ki niso v tretji osebi ednine (VVP), glagol 'biti' v pretekliku, vključno s pogojno obliko tega glagola (VBD), glagol 'biti' v sedanjiku, vendar ne v tretji osebi ednine (VBP), glagol 'biti' v sedanjiku v tretji osebi ednine (VBZ), glagol 'imeti' v sedanjiku, vendar ne v tretji osebi ednine (VHP), modalni glagoli (MD), glagoli v nedoločniku (VV) in glagol 'imeti' v pretekliku (VHD) in
- prislovi: prislovi (RB) in prislovi, ki se začnejo z wh- (WRB).

## H<sub>0</sub>2: Leksikalna raznolikost priročnika medicine za pomorščake se ne razlikuje od leksikalne raznolikosti medicinske televizijske serije.

Leksikalno raznolikost Jarvis (2013) razume kot konstrukt, ki ga določa šest temeljnih lastnosti, in sicer variabilnost, dolžina, uravnoteženost, redkost, razpršenost in različnost. Tradicionalno mero leksikalne raznolikosti, ki je razmerje med številom pojavnic in številom različnic, zavrača, saj ta z večanjem dolžine besedila pada. Če želimo kot mero leksikalne raznolikosti uporabiti razmerje med številom pojavnic in številom različnic, moramo zato korpusa prilagoditi na isto dolžino (Zinsmeister in Breckle 2012) ali kot mero leksikalne raznolikosti uporabiti povprečno razmerje med številom pojavnic in številom različnic v posameznih korpusnih segmentih (Malvers in Richards 2002).



Slika 2: Razmerje med številom pojavnic in številom različnic v korpusih IMGS in NA

Korpusa IMGS in NA smo zato segmentirali na besedilne dele, dolge približno 30.000 pojavnic, in za vsakega izmed segmentov izračunali razmerje med številom pojavnic in številom različnic (Slika 2).

Slika 2 kaže, da v obeh korpusih razmerje med številom različnic in številom pojavnic pada z večanjem dolžine besedila in da je to razmerje kot mera leksikalne gostote v vseh segmentih korpusa IMGS nižje kot v korpusu NA. Pri številu 30.000 pojavnic leksikalna gostota za korpus IMGS tako znaša 10.5 %, za korpus NA pa 12.3 %. Pri številu pojavnic 150.000, ki je tudi končna velikost korpusa IMGS, razmerje med številom različnic in številom pojavnic znaša 5.7 %, kar je manj kot 6.3 %, kakršno je razmerje med številom različnic in številom pojavnic za korpus NA. Zaradi omejenosti podatkov na pet segmentov statistične značilnosti razlik v leksikalni gostoti med specializiranimi korpusoma ni mogoče izračunati.

### **H<sub>0</sub>3: Terminološkost priročnika medicine za pomorščake se ne razlikuje od terminološkosti medicinske televizijske serije.**

Ključne besede so besede, ki se v besedilnem korpusu pojavljajo statistično pomembno pogosteje kot enako velikem ali večjem referenčnem korpusu (Baker, Hardy in McEnery 2006). Če se pojavnice v dveh besedilnih korpusih pojavljajo s podobno normalizirano frekvenco, to kaže na leksikalno povezanost med korpusoma (John, Brooks in Schriever 2017). To pomeni, da se besedili terminološko razlikujeta, če se pojavnice v primerjanih korpusih pojavljajo z različno normalizirano frekvenco in se izkažejo kot ključne.

S pomočjo programske opreme AntConc (Anthony 2020) smo za oba korpusa najprej sestavili listi besed. Listo besed korpusa IMGS smo nato primerjali z listo besed korpusa NA, da bi pridobili ključne besede za prvi korpus. Zatem smo postopek ponovili v obratni smeri in pridobili ključne besede za korpus NA.

Število statistično značilnih ključnih besed iz korpusa IMGS v primerjavi s korpusom NA je 479 ( $p < 0.0001$ ) ali 0.3 % vseh pojavnic, število ključnih besed iz korpusa NA v primerjavi s korpusom IMGS pa 439 ali 0.2 % vseh pojavnic.

V Preglednici 5 predstavljamo prvih petnajst ključnih besed po vrednosti ključnosti za korpus IMGS, v Preglednici 6 pa prvih petnajst ključnih besed po vrednosti ključnosti za korpus NA.

Pregled ključnih besed, predstavljenih v Preglednici 5, kaže, da pripadajo različnim besednim vrstam. Med prvimi petnajstimi ključnimi besedami korpusa IMGS najdemo tako polnopomenske kot nepolnopomenske besede. Slednje vključujejo določni člen 'the', veznika ('or' in 'and') ter predloge ('of', 'in' in 'by'). Med polnopomenskimi ključnimi besedami pa je večina samostalnikov ('patient', 'mg', 'pain', 'ship', 'skin', 'infecion', 'symptoms' in 'cases') in en pridevnik ('severe').

Preglednica 5: Statistično značilno ključne besede v korpusu IMGS (v primerjavi s korpusom NA)

Pogostost	Ključnost	Pojavnica	Primer iz korpusa IMGS
10144	4020.75	the	... wait until <b>the</b> patient has been moved to <b>the</b> sick bay ...
2593	2547.32	or	...; send <b>or</b> shout for help;
4357	1654.43	of	THE ABC SEQUENCE <b>OF</b> BASIC LIFE SUPPORT
1552	1487.06	patient	DO NOT GIVE THE <b>PATIENT</b> ANYTHING TO EAT OR DRINK (especially alcohol).
3897	703.22	and	SHAKE <b>AND</b> SHOUT
2804	681.47	in	<b>In</b> the ship's infirmary (sick-bay) or <b>in</b> a cabin?
346	543.06	mg	... - give 2.5 <b>mg</b> intravenously.
840	538.82	by	... : treat bleeding <b>by</b> applying pressure to the wound;
531	517.26	pain	<b>PAIN</b> MANAGEMENT
300	481.13	ship	Injuries to bones, muscles, or joints are common on board <b>ship</b> .
351	438.13	skin	Because the bone is close to the <b>skin</b> , the diagnosis is usually obvious.
287	437.41	severe	Signs and symptoms: Pain, often <b>severe</b> .
371	433.01	infection	...: to avoid <b>infection</b> , therefore, adequate pain relief should be provided from the start.
356	402.85	symptoms	SIGNS AND <b>SYMPTOMS</b>
264	399.17	cases	In most <b>cases</b> , no treatment is required: ...

Preglednica 6: Statistično značilno ključne besede v korpusu NA (v primerjavi s korpusom IMGS)

Pogostost	Ključnost	Pojavnica	Primer iz korpusa NA
8560	9262.04	i	You know, all due respect, <b>I</b> don't need a pat on the back on the way out.
7256	5464.12	you	<b>You</b> have the lowest billing rates in the department.
2063	2275.98	we	What other options do <b>we</b> have?
1618	1767.03	me	Just keep <b>me</b> in the loop on this, will you?
1397	1558.38	my	So as <b>my</b> colleague, would you take a look at this, please?
3413	1340.06	it	<b>It</b> was a real emergency that I was dealing with.
1212	1236.99	know	<b>I know</b> how it feels to see your loved ones in pain ...
1273	1156.56	just	You <b>just</b> have to ask for it.
963	1073.32	okay	Hang in there, <b>okay?</b>
954	1063.27	don't	Technically, <b>I don't</b> even work for you.
930	1036.47	yeah	<b>Yeah</b> , I do.

Pogostost	Ključnost	Pojavnica	Primer iz korpusa NA
979	961.07	she	I promise you, <b>she</b> is receiving the best care possible.
862	883.2	here	The interpreter will be <b>here</b> very soon.
941	848.08	he	Do you know where <b>he</b> is?
1009	785.1	was	That <b>was</b> a bad day.

Nasprotno pa podatki iz Preglednice 6 za korpus NA kažejo, da med prvimi petnajstimi ključnimi besedami večina pripada nepolnopomenskim besednim vrstam. Največ je zaimkov ('I', 'you', 'we', 'me', 'my', 'it', 'she' in 'he'), sledijo prislova ('just' in 'here'), glagoli ('know', 'don't' in 'was') ter medmeta ('okay' in 'yeah').

V drugem koraku so nas zanimala še ključne besede za oba korpusa v primerjavi z referenčnim Britanskim nacionalnim korpusom. V Preglednici 7 predstavljamo prvih petnajst ključnih besed po vrednosti ključnosti ( $p < 0.0001$ ) za oba specializirana korpusa in rang vsake izmed ključnih besed ter njeno vrednost ključnosti v drugem specializiranem korpusu. Na ta način smo želeli preveriti, ali se ključne besede iz korpusa IMGS pojavljajo tudi med ključnimi besedami korpusa NA in obratno.

*Preglednica 7: Statistično značilno ključne besede v korpusih IMGS in NA v primerjavi z referenčnim Britanskim nacionalnim korpusom*

IMGS			NA		
Ključnost	Pojavnica	Rang (klj.)	Ključnost	Pojavnica	Rang (klj.)
9426	patient	43 (839)	12159	you	/
3926	or	/	8651	I	/
3082	pain	175 (160)	7463	uh	/
2779	mg	/	5304	okay	/
2569	infection	360 (72)	4347	I'm	/
2343	symptoms	350 (75)	4326	max	/
2321	blood	107 (301)	3381	me	/
2289	patient's	363 (72)	3149	hey	/
2123	orally	/	3073	Dr	/
1872	fever	/	2759	I've	/
1795	skin	/	2618	your	/
1685	medical	113 (269)	2521	gonna	/
1566	severe	/	2503	um	/
1301	wound	/	2331	my	/
1268	ship	/	2239	just	/

Podatki iz Preglednice 7 kažejo, da je večina statistično značilnih ključnih besed iz korpusa IMGS v primerjavi z Britanskim nacionalnim korpusom polnopolnomskih ter s področja medicinske stroke. Nekaj se jih pojavlja v vlogi ključnih besed tudi v korpusu NA, četudi z znatno nižjo vrednostjo ključnosti in nižjim rangom. Večina ključnih besed iz korpusa NA v primerjavi z Britanskim nacionalnim korpusom je nepolnopolnomskih, nobena izmed njih pa se ne pojavlja v vlogi ključne besede v korpusu IMGS.

#### **H<sub>0</sub>4: Najpogostejši besedni skupi v priročniku medicine za pomorščake se ne razlikujejo od najpogostejših besednih skupov v medicinski televizijski seriji.**

Besedne skupe Baker, Hardie in McEnery (2006) opišejo preprosto kot skupino zaporednih besed. Hyland (2008) dodaja, da so besedni skupi sestavljeni iz besed, ki se v določenem zaporedju pojavljajo statistično pomembno pogosteje, kot bi se, če bi bilo njihovo sopojavljanje v tem zaporedju naključno, in da je prav obvladovanje besednih skupov pomemben sestavni del diskurzne zmožnosti članov določene strokovne skupnosti.

Zaradi možnosti primerjave s korpusnima raziskavama Socketta (2011) in Lin (2014) smo iz obeh korpusov s pomočjo programske opreme AntConc (Anthony 2020) izluščili štiribesedne skupe (četverčke). V Preglednici 8 predstavljamo tiste, ki se v vsakem izmed obeh specializiranih korpusov pojavljajo vsaj 30-krat.

*Preglednica 8: Najpogostejši četverčki v korpusih IMGS in NA (pogostost pojavljanja  $\geq 30$ )*

IMGS		NA	
Pog.	Četverček	Pog.	Četverček
61	mg orally twice daily	143	I don't know
54	consult doctor before using	48	I don't want
54	indications on board ship	47	I'm going to
53	at the next port	39	I don't think
52	with a view to	39	I need you to
50	if the patient is	35	what's going on
50	what not to do	34	I'm sorry I
44	what to do in	33	how can I help
42	mg orally every six	32	don't know what
42	on board ship to	31	I don't have
41	what to do if	30	I know I know
40	advice with a view	30	no no no no
40	in a case of	30	we're going to
40	medical advice with a		
39	if the patient has		
39	in the case of		

IMGS	
Pog.	Četverček
39	seek medical advice with
38	have the patient see
38	not to do do
38	to do do not
37	orally every six hours
36	a doctor at the
36	the patient see a
35	a view to evacuation
35	doctor at the next
34	patient see a doctor
32	ask the patient to
32	care and medical procedures
32	doctor before using no
32	nursing care and medical
32	see a doctor at
31	to do in a
30	mg indications on board

Podatki iz Preglednice 8 kažejo, da se v korpusu IMGS 33 četverčkov pojavlja vsaj 30-krat, v korpusu NA pa je takih četverčkov trinajst.

Izmed najpogostejših četverčkov iz korpusa IMGS lahko izluščimo veliko takih, ki nakazujejo na navodila uporabniku priročnika, npr. 'consult doctor before using', 'if the patient is', 'what not to do' in 'seek medical advice with'. Manjša skupina četverčkov se nanaša na doziranje zdravil in časovni termin, v katerem je potrebno pacientu zdravila dati, npr. 'mg orally twice daily' in 'orally every six hours'. Veliko besednih skupov iz tega korpusa vsebuje besedi 'doctor' ali 'patient' in kraj, kjer naj se določena dejavnost zgodi, npr. 'at the next port' in 'see a doctor at'. Večina četverčkov iz tega korpusa vsebuje vsaj dve polnopomenski besedi (npr. 'if the patient is'), nekateri tudi štiri (npr. 'mg orally twice daily'). Pregled najpogostejših četverčkov iz korpusa NA pa nasprotno kaže, da večina sledi strukturi (prvoosebni) zaimek + glagol, npr. 'I don't know' in 'I don't have'.

## 5 DISKUSIJA IN ZAKLJUČEK

Cilj prispevka je bil s pomočjo korpusnega pristopa ugotoviti, ali lahko spremljanje specifične zvrsti medicinske televizijske serije vpliva na razvoj angleščine kot tujega jezika

stroke za bodoče častnike ladijskega krovnega oddelka na področju medicinske pomorske angleščine. Rezultati kažejo, da lahko vse postavljene ničelne hipoteze zavrremo in sprejmemo nasprotno; te predstavljamo v spodnjih odstavkih.

Leksikalna gostota priročnika medicine za pomorščake se razlikuje od leksikalne gostote medicinske televizijske serije, kar izhaja iz razlik med besediloma, ki sestavljata oba korpusa. Besedilo korpusa IMGS spada med strokovna pisna besedila, ki omogočajo večjo zgoščenost sporočanja informacij kot leposlovna besedila (Stubbs 1996). Besedilo korpusa IMGS v nasprotju z besedilom korpusa NA ne sledi spontanemu govoru, tudi zato je leksikalna gostota pričakovano višja (Halliday 1987). Rezultati analize najpogostejših besednih vrst in ključnih oznak v obeh korpusih nadalje potrjujejo samostalniškost angleškega pisnega jezika in glagolskost govornega (Biber 1988). Rezultati tako kažejo, da je spremljanje medicinske televizijske serije manj primerno za usvajanje samostalnikov in pridevnikov in bolj glagolov, čeprav morajo častniki krovnega oddelka s področja medicinske pomorske angleščine poznati tako ustrezne samostalnike in pridevnike kot tudi glagole (IMO 2015).

Leksikalna raznolikost priročnika medicine za pomorščake se razlikuje od leksikalne raznolikosti medicinske televizijske serije. Analiza je potrdila, da razmerje med številom različnic in številom pojavnic pada z večanjem dolžine besedila (Jarvis 2013). To za priložnostno učenje tujih jezikov pomeni, da so lahko učenci ponavljajočim se pojavnicam izpostavljeni le, če neko dejavnost opravljajo dovolj pogosto (če torej preberejo določeno število strani strokovnega priročnika medicine za pomorščake oziroma si ogledajo določeno število epizod medicinske televizijske serije). Prav pogostost jezikovne izpostavljenosti ali rabe pa je eden izmed pogojev za jezikovno učenje (Bybee 2010).

Terminološkost priročnika medicine za pomorščake se razlikuje od terminološkosti medicinske televizijske serije, čeprav sta oba korpusa zgrajena iz besedil, ki naslavljajo medicinsko stroko in bi lahko torej med njima pričakovali višjo stopnjo leksikalne povezanosti. Analiza ključnih besed, ki smo jih pridobili s primerjavo med korpusoma in nato s primerjavo vsakega korpusa z Britanskim nacionalnim korpusom, tako kaže na nizko stopnjo leksikalne povezanosti med korpusoma.

Najpogostejši besedni skupi v priročniku medicine za pomorščake se razlikujejo od najpogostejših besednih skupov v medicinski televizijski seriji. Najpogostejši besedni skupi iz korpusa NA potrjujejo izsledke Socketta (2011) in Lin (2014), in sicer da je gledanje spletnih televizijskih programov lahko dober vir jezikovnega vnosa za usvajanje večbesednih enot, ki so najpogostejše v angleškem vsakodnevem govorjenem jeziku. Izsledki pričujoče raziskave potrjujejo ugotovitve Sockettove (2011) raziskave tudi v delu, da v televizijskih serijah večina najpogostejših četverčkov vsebuje jezikovne strukture, sestavljene iz zaimkov in glagolov. Nasprotno pa so najpogostejši besedni skupi iz pisnega korpusa IMGS večinoma vezani na medicinsko stroko, natančneje na dajanje navodil glede nudenja ali iskanja medicinske pomoči.



Na temelju rezultatov korpusne analize lahko tako na postavljeno raziskovalno vprašanje z zadržkom odgovorimo negativno, in sicer da spremljanje specifične zvrsti medicinske televizijske serije z vidikov leksikalne gostote, leksikalne raznolikosti, terminološkosti in najpogostejših besednih skupov malo vpliva na razvoj angleščine kot tujega jezika stroke za bodoče častnike ladijskega krovnega oddelka na področju medicinske pomorske angleščine. Korpusa se namreč bistveno razlikujeta z vidika leksikalne gostote v deležih polnopomenskih besed splošno (npr. v deležih glagolov med vsemi polnopomenskimi besedami) in tudi znotraj vsake polnopomenske besedne vrste (npr. v deležih glagolov v sedanjiku v tretji osebi ednine). Leksikalna raznolikost govornega korpusa medicinske televizijske serije je sicer višja v vseh besedilnih segmentih, vendar pa terminološka analiza kaže višjo prisotnost polnopomenskih besed v pisnem korpusu priročnika medicine za pomorščake. Nizko raven sorodnosti med obema korpusoma potrjuje tudi analiza najpogostejših besednih skupov, kjer četverčki iz pisnega besedila priročnika medicine za pomorščake temeljijo na polnopomenskih besedah, četverčki iz govornega besedila televizijske medicinske serije pa na strukturi zaimka in glagola. Ti rezultati nas opozarjajo, da priložnostno učenje angleščine ne more nadomestiti nekaterih ključnih vidikov formalnega učenja tujega jezika (stroke). To velja morda še posebej za tiste tuje jezike stroke, ki so regulirani z mednarodnimi konvencijami in iz njih izhajajoče zahtevane ravni jezikovne zmožnosti. Po drugi strani pa lahko ravno priložnostno učenje angleščine bistveno prispeva k izgradnji splošne jezikovne zmožnosti (Cole in Vanderplanck 2016; Kusyk 2017; Lee 2017; Jurkovič 2019), ki je eden izmed pomembnih predpogojev za nadaljnji razvoj jezikovne zmožnosti v smeri tujega jezika stroke.

Med omejitve raziskave lahko prištejemo primerjavo pisnega korpusa priročnika medicine za pomorščake z govornim korpusom medicinske televizijske serije, vendar pa je, kot smo že omenili, gradnja govornega korpusa s področja pomorske angleščine splošno tudi zaradi varovanja osebnih podatkov otežena (John, Brooks in Schriever 2017), gradnja korpusa govorne pomorske angleščine za področje medicinske pomorske angleščine specifično pa skorajda nemogoča. Ker pa je pomemben del pomorske angleščine prav govorna pomorska komunikacija, ki je po izsledkih Pritcharda in Kalogjere (2000) in Johna, Brooksa in Schrieverja (2017) po strukturi tipičnih govornih vzorcev blizu spontanemu vsakdanjemu govoru, bi veljalo v prihodnje s pomočjo korpusnega pristopa raziskati še, ali lahko spremljanje televizijskih serij vpliva na usvajanje tipičnih govornih vzorcev pomorske govorne komunikacije, kot jih določajo standardne fraze za pomorsko komunikacijo (IMO 2001).

## VIRI

- ANTHONY, Laurence (2015) TagAnt (Version 1.2.0). Tokio: Waseda University.  
ANTHONY, Laurence (2020) AntConc (Version 3.5.9). Tokio: Waseda University.

- ARHAR HOLDT, Špela (2006) Gradnja specializiranega korpusa. *Jezik in slovstvo* 51(1), 53–67.
- BAKER, Paul/Andrew HARDIE/Tony MCENERY (2006) *A Glossary of Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- BIBER, Douglas (1988) *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BYBEE, Joan (2010) *Language, usage, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CEDEFOP (2014). *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 terms*. Luxembourg: Publications Office.
- COLE, Jason/Robert VANDERPLANK (2016) Comparing autonomous and class-based learners in Brazil: Evidence for the present-day advantages of informal, out-of-class learning. *System* 61, 31–42.
- DUDLEY-EVANS, Tony/Maggie-Jo ST JOHN (1998) *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GORJANC, Vojko (2005) *Uvod v korpusno jezikoslovje*. Domžale: Založba Izolit, d.o.o.
- HALLIDAY, Michael A. K. (1987) Spoken and Written Modes of Meaning. Rosalind Horowitz and Jay S. Samuels (ur.), *Comprehending Oral and Written Language*. San Diego: Academic Press. Inc., 55–82.
- HALLIDAY, Michael A. K. (2002) *On Grammar*. London: Continuum International Publishing Group.
- HYLAND, Ken (2008) Academic clusters: text patterning in published and postgraduate writing. *International Journal of Applied Linguistics* 18 (1), 41–62.
- INTERNATIONAL MARITIME ORGANIZATION (2001) *Standard Marine Communication Phrases*. London: International Maritime Organization.
- INTERNATIONAL MARITIME ORGANIZATION (2010a) *International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers*. With Manila Amendments. London: International Maritime Organization.
- INTERNATIONAL MARITIME ORGANIZATION (2010b) *Model Course 1.14. Medical First Aid*. 2000 Edition. Course + Compendium. London: International Maritime Organization.
- INTERNATIONAL MARITIME ORGANIZATION (2010c) *Model Course 1.15. Medical Care*. 2000 Edition. Course & Compendium. Volume 1. London: International Maritime Organization.
- INTERNATIONAL MARITIME ORGANIZATION (2010d) *Model Course 1.15. Medical Care*. 2000 Edition. Course & Compendium. Volume 2. London: International Maritime Organization.
- INTERNATIONAL MARITIME ORGANIZATION (2015) *Model Course 3.17. Maritime English*. 2015 Edition. London: International Maritime Organization.

- JARVIS, Scott (2013) Defining and measuring lexical diversity. Scott Jarvis in Michael Daller (ur.), *Vocabulary Knowledge. Human ratings and automated measures*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 13–43.
- JARVIS, Huw/Marianna ACHILLEOS (2013) From computer assisted language learning (CALL) to mobile assisted language use (MALU). *TESL-EJ* 16(4), 1–18.
- JOHN, Peter/Benjamin BROOKS/Ulf SCHRIEVER (2017) Profiling maritime communication by non-native speakers: A quantitative comparison between the baseline and standard marine communication phraseology. *English for Specific Purposes* 47, 1–14.
- JURKOVIČ, Violeta (2018) Spletne jezikovne dejavnosti in priložnostno učenje angleščine med slovenskimi študenti. *Sodobna pedagogika* 69(2), 26–40
- JURKOVIČ, Violeta (2019) Online informal learning of English through smartphones in Slovenia. *System* 80, 27–37.
- KUSYK, Meryl (2017) The development of complexity, accuracy and fluency in L2 written production through informal participation in online activities. *Calico Journal* 1, 75–96.
- KUSYK, Meryl/Geoffrey SOCKETT (2014) From informal resource usage to incidental language acquisition: language uptake from online television viewing in English. *Asp* 62, 1–19.
- LEE, Ju Seong (2017) Informal digital learning of English and second language vocabulary outcomes: Can quantity conquer quality?. *British Journal of Educational Technology* 50(1), 1–12.
- LIN, Phoebe M.S. (2014) Investigating the validity of internet television as a resource for acquiring L2 formulaic sequences. *System* 42, 164–176.
- LONG, Michael (2005) *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MALVERN, David/Brian RICHARDS (2002) Investigating accommodation in language proficiency interviews using a new measure of lexical diversity. *Language Testing* 19, 85–104.
- MCENERY, Tony/Andrew HARDIE (2011) *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD TEXT ARCHIVE (2009) *What Is the BNC?* Oxford: University of Oxford.
- PRITCHARD, Boris/Damir KALOGJERA (2000) On some features of conversation in maritime VHF communication. Malcolm Coulthard, Janet Cotterill in Frances Rock (ur.), *Dialogue Analysis VII: Working with Dialogue: Selected papers from the 7th IADA conference*. Tübingen: Niemeyer, 185–196.
- SANTORINI, Beatrice (1990) *Part-of-Speech Tagging Guidelines for the Penn Treebank Project* (3rd Revision). Philadelphia: University of Pennsylvania.
- SOCKETT, Geoffrey (2011) From the cultural hegemony of English to online informal learning: Cluster frequency as an indicator of relevance in authentic documents. *ASp* 1-15.

- SOCKETT, Geoffrey (2013) Understanding the online informal learning of English as a complex dynamic system: an emic approach. *ReCALL* 25(1), 48–62.
- STUBBS, Michael (1996) *Text and Corpus Analysis: Computer-Assisted Studies of Language and Culture*. Oxford: Blackwell Publishing.
- TAN, Kok Eng/ Melissa L. Y. NG/ Kim Guan SAW (2010) Online activities of writing practices of urban Malaysian adolescents. *System* 38, 548–559.
- TRINDER, Ruth (2017) Informal and deliberate learning with new technologies. *ELT Journal* 4, 401–412.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2007) *International Medical Guide for Ships*. 3<sup>rd</sup> Edition. Ženeva: World Health Organization.
- ZINSMEISTER, Heike/Margit BRECKLE (2012) The ALeSKo learner corpus. Design – annotation – quantitative analyses. Thomas Schmidt in Kai Wörner (ur.), *Multilingual Corpora and Multilingual Corpus Analysis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 71–98.

#### POVZETEK

### MOŽNOST VPLIVANJA PRILOŽNOSTNEGA UČENJA ANGLEŠČINE PREKO SPREMLJANJA MEDICINSKE TELEVIZIJSKE SERIJE NA RAZVOJ JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI V MEDICINSKI POMORSKI ANGLEŠČINI – KORPUSNI PRISTOP

Z razmahom spletnih tehnologij in bogatih možnosti za uporabo predvsem angleščine v vsakdanjem spletnem življenju je področje priložnostnega učenja angleščine pritegnilo veliko raziskovalne pozornosti. Kljub temu pa je korpusnih raziskav na tem področju malo, korpusnih raziskav, ki bi preučevale ustreznost jezikovnega vnosa preko priložnostnega učenja angleščine za razvoj jezikovnih spretnosti in prvin v angleščini kot tujem jeziku stroke, pa po našem vedenju sploh ni. Cilj prispevka je torej s pomočjo korpusnega pristopa ugotoviti, ali lahko spremljanje specifične zvrsti medicinske televizijske serije vpliva na razvoj angleščine kot tujega jezika stroke za bodoče častnike ladijskega krovnega oddelka na področju medicinske pomorske angleščine. Rezultati kažejo, da ima lahko spremljanje specifične zvrsti medicinske televizijske serije z vidikov leksikalne gostote, leksikalne raznolikosti, terminološkosti in najpogostejših besednih skupov majhen vpliv na razvoj angleščine kot tujega jezika stroke za bodoče častnike ladijskega krovnega oddelka na področju medicinske pomorske angleščine, da pa bi v prihodnje veljalo raziskati, ali lahko spremljanje televizijskih serij vpliva na usvajanje tipičnih govornih vzorcev pomorske govorne komunikacije, ki je blizu vsakdanjemu govoru. Ti rezultati nas opozarjajo, da priložnostno učenje angleščine ne more nadomestiti nekaterih ključnih vidikov formalnega učenja tujega jezika (stroke). To velja morda še posebej za tiste tuje jezike stroke, ki so regulirani z mednarodnimi konvencijami in iz njih izhajajoče zahtevane ravni jezikovne zmožnosti. Po drugi strani pa lahko ravno priložnostno

učenje angleščine bistveno prispeva k izgradnji splošne jezikovne zmožnosti, ki je eden izmed pomembnih predpogojev za nadaljnji razvoj jezikovne zmožnosti v smeri tujega jezika stroke.

**Ključne besede:** priložnostno učenje angleščine, pomorska angleščina, medicinska pomorska angleščina, korpusni pristop

## ABSTRACT

### **POTENTIAL EFFECT OF INFORMAL LEARNING OF ENGLISH THROUGH WATCHING A MEDICAL TELEVISION SERIES ON THE DEVELOPMENT OF MARITIME MEDICAL ENGLISH COMPETENCE – A CORPUS APPROACH**

As a result of the widespread use of online technologies and vast opportunities for the use of English in everyday online life, the field of online informal learning of languages, in particular English, has attracted a new wave of research attention. Nevertheless, the number of corpus studies in this field remains low. More specifically, to date no research study has focused on the suitability of the language input to which online users are exposed while performing online activities with regard to the development of language skills in English as a language for specific purposes. In order to bridge this research gap, the objective of this paper is to apply the corpus approach to examine whether watching a medical television series may have an effect on the development of medical Maritime English for future deck officers. The results indicate that in terms of lexical density, lexical diversity, terminology, and word clusters, watching a medical television series may have a limited effect on the development of medical Maritime English for future deck officers. However, future research should examine whether watching television series may have an effect on the acquisition of typical speech patterns in spoken maritime communication, which are closely related to everyday spoken communication. Importantly, the results also seem to indicate that online informal learning of English cannot replace all segments of the formal learning of English for Specific Purposes, but can significantly contribute to the development of general English competence, which is a precondition for the further development of discipline-specific language competence.

**Keywords:** informal learning of English, Maritime English, medical Maritime English, corpus approach



**Jacqueline Oven**Faculté des Lettres, Université de Ljubljana  
Slovénie

jacqueline.oven@ff.uni-lj.si

UDK 811.133.1'243'271.14:378(497.4)

DOI: 10.4312/vestnik.13.467-480



## **UN SON VOUS MANQUE ET TOUT EST DÉPEUPLÉ : LES DÉFIS DE LA COMPRÉHENSION ORALE ET DE LA TRANSCRIPTION DE DOCUMENTS ORAUX**

### **INTRODUCTION**

Dans cette contribution, nous nous proposons d'analyser les défis relevés par des étudiants slovènes lors de la transcription de documents oraux authentiques. Cette analyse repose sur un corpus constitué de 300 copies d'étudiants FLE de 2<sup>ème</sup> année Licence.

Dans le cadre du cours Français en usage 2 (5 heures par semaine au 1<sup>er</sup> et au 2<sup>ème</sup> semestre), 1 heure est consacrée à la compréhension orale de documents authentiques avec 2 objectifs sous forme de savoir-faire : rédiger un résumé et faire la transcription de documents oraux. Dans cette contribution, nous nous focaliserons sur la transcription, ses enjeux et ses difficultés pour un non-natif, en répertoriant les types de difficultés, engendrant les erreurs commises par nos étudiants, et en les regroupant dans différentes catégories selon le type de difficulté/d'erreur et en identifiant les phases au cours desquelles elles interviennent (décodage, encodage).

### **1 CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES SUR LA COMPRÉHENSION ORALE ET CADRE DE L'ANALYSE**

Revenons, dans un premier temps, à des considérations plus générales sur l'analyse linguistique de productions orales par le biais de productions écrites, pouvant certes susciter quelques interrogations, mais s'avérant indispensable, voire nécessaire, quelle que soit d'ailleurs l'exploitation des documents oraux, comme souligné maintes fois par de nombreux chercheurs : « *On ne peut pas étudier l'oral par l'oral, en se fiant à la mémoire qu'on en garde. On ne peut pas, sans le secours de la représentation visuelle, parcourir l'oral en tous sens et en comparer les morceaux.* » (Blanche-Benveniste 2000 : 24), ou encore « *pour approcher l'oral, on doit « en passer » par l'écrit.* » (Blanche-Benveniste et Jeanjean 1987, Blanche-Benveniste 1997 et 2000, Gadet 2003, Raingeard et Lorscheider 1977).

Lors des TD de Compréhension orale intégrés au cours de Français en usage 2, l'étudiant FLE perçoit un flux sonore émanant d'un document oral authentique qui doit être décodé pour pouvoir procéder aux deux objectifs/savoir-faire prévus dans le cadre de ces TD : le résumé et la transcription. Ces deux savoir-faire requièrent une description du processus de compréhension orale. A cet effet, deux modèles différents peuvent être adoptés : la démarche sémasiologique (de la forme au sens), où la construction du sens d'un message est envisagée, ou la démarche onomasiologique (du sens à la forme).

Dans le cas du résumé, c'est le modèle sémasiologique qui est mis en oeuvre. Dans ce modèle, le processus de compréhension est décrit de la manière suivante : dans un premier temps, l'auditeur isole la chaîne phonique du message et identifie les «sons» qui constituent cette chaîne (phase de discrimination) ; puis, il délimite les mots, groupes de mots, phrases que représentent ces sons (phase de segmentation) ; ensuite il associe un sens à ces mots, groupes de mots et phrases (phase d'interprétation) ; enfin, il construit la signification globale du message en «additionnant» les sens des mots, groupes de mots et phrases (phase de synthèse).

La transcription, elle, suit la démarche onomasiologique (du sens à la forme), avec entre autres un découpage pertinent du discours, avec un repérage des unités de segmentation, des séquences et des unités de sens.

En fait, les deux objectifs fixés dans nos cours de compréhension orale représentent le croisement des compétences orales et écrites. L'écoute de documents sonores est réalisée en vue d'un objectif : écrire un résumé, comparer ou croiser et organiser des informations, faire un compte-rendu oral/écrit ou une transcription.

Dans cette contribution, nous nous limiterons à un des deux savoir-faire préalablement mentionnés, à savoir la transcription, c'est-à-dire l'encodage de documents sonores et oraux. Ce travail de transcription permet donc de décrire et de structurer l'oral sous une forme textuelle. Précisons que la transcription demandée est une transcription sans modifications graphiques, comme le préconise Gadet (2003 : 30), « *seule une graphie sans aménagement ni réécriture limite le risque de stigmatiser un énoncé* », c'est-à-dire « *sans truccages orthographiques* », appellation adoptée par Blanche-Benveniste et Jean-jean (1987), qui expliquent que ces formes ne correspondent pas à des graphies connues d'un scripteur/lecteur de la langue, telles que répertoriées dans les ouvrages de référence, tout en y renvoyant néanmoins. Pour désigner ces modifications graphiques, différents termes sont employés : Giovannoni et Savelli (1990) parlent de « *bricolage orthographique* », Gadet (2003) d'« *aménagement graphique* », Raingeard et Lorscheider (1977) de « *bâtards phonético-orthographiques* ». On reproche souvent aux apprenants non-natifs d'avoir tendance à adopter une vision «maximaliste» en cherchant toujours à tout comprendre et en oubliant de ce fait que le critère de réussite de sa compréhension ne requiert pas toujours une compréhension exhaustive, voire une écoute détaillée. Cette attitude de «sur-correction» représente bel et bien un handicap pour tout apprenant de langue étrangère et dessert certes bon nombre d'activités proposées aussi bien en classe



que dans les manuels dans le cadre de la compréhension orale, mais est indispensable lors du processus de réécriture d'énoncés oraux. Comprendre, c'est construire du sens, et transcrire, c'est reconstituer des formes linguistiques.

Le corpus qui nous a servi de point de départ pour la présente analyse est constitué de 300 transcriptions (processus de réécriture d'énoncés oraux sans modifications graphiques), réalisées par nos étudiants FLE de 2<sup>ème</sup> année entre 2016 et 2020. Nous y avons répertorié les difficultés rencontrées par nos apprenants, ayant engendré des erreurs dans leur encodage de documents oraux/sonores, pour ensuite les classer selon le type de difficulté/d'erreur (découpage en énoncés, mots ou phonèmes), la phase lors de laquelle est intervenue cette difficulté/erreur (décodage/encodage), les éventuelles causes et des recommandations pour une meilleure transcription.

## 2 RECENSEMENT DES DIFFICULTÉS/ERREURS

Après le recensement des difficultés/erreurs répertoriées dans les copies des étudiants, nous les avons regroupées en fonction de la phase durant laquelle elles sont intervenues : le décodage, l'encodage ou les deux, décodage et encodage.

### 2.1 Difficultés/erreurs au niveau du décodage

Dans les cas de difficultés ou erreurs dans la phase de décodage, on est souvent en présence d'homophones hétérographes engendrant une altération du sens :

- (1) Dites-moi, c'est un Paris (pari) fou que vous avez lancé en créant ce magazine.

Parfois, il arrive que ces homophones hétérographes soient translexicaux (suite à un mauvais découpage du flux sonore) :

- (2) Après tant d'années de réflexion, tant de projets d'hiver (divers), le rêve est enfin réalisé.
- (3) En Grèce, la pelle (l'appel) au secours du gouvernement.

Dans ces cas d'homophonie translexicale, on observe souvent une défaillance au niveau de la délimitation du déterminant ou de la préposition (morphèmes grammaticaux) et du mot sémantiquement plein (morphèmes lexicaux).

On peut également observer des cas de parophonie, avec des parophones sans altération majeure du sens et sans véritable faute de langue (juste une écoute inattentive entraînant une mauvaise reconnaissance des phonèmes) :

- (4) 85% des Français maîtrisent entre cinq et (à) six mille mots.
- (5) Elle nous propose des recettes dans un coffre (coffret) qui vient de sortir.

Comme dans les exemples préalablement répertoriés, on assiste parfois à des inattentions au niveau de la perception, sans que cela ne provoque d'altération du sens :

- (6) Pour répondre à l'angoisse (aux angoisses) des enfants et des parents.

Il est vrai que, dans certains cas, on peut considérer que le processus défaillant au niveau de la compréhension est très certainement dû à des lacunes lexicales, avec pour solution un recours au vocabulaire connu et maîtrisé par l'étudiant, comme le montre le premier exemple, ou pas, comme dans le deuxième exemple :

- (7) C'est parti pour un pardon (parcours) de six heures.
- (8) L'école pourrait remédier à cette faille d'écrtage (de décryptage).

Par ailleurs, des altérations de sens ont été recensées suite à une écoute approximative, avec une mauvaise distinction des différents phonèmes, notamment au niveau des nasales /ã/ /õ/ /ẽ/ et des /u/ vs /y/ :

- (9) C'est un bon (banc) iniciatique, faut pas se planter.
- (10) Le problème est que j'ai du mal à m'arrêter et, comme (quand) je m'y mets le soir, après le dîner, ça m'empêche de m'endormir.
- (11) La préfecture dispose encore de 600 (500) places.
- (12) Vous avez trois prix dans (dont) le prix France télévision.
- (13) Hier soir, ils étaient des milliers à accueillir 2016 au pied de l'Arc de triomphe, pour tous un même cri de joie et lors (l'heure) des premiers voeux.
- (14) Des embrassades, quelques boules (bulles) de champagne et même des pas de danse.
- (15) Plusieurs fois encore, il parait (apparaît) que Nicolas parvient à ressusciter des enfants.
- (16) Les lieux de ville (vie), comme cette église, sont concernés par cette mesure.
- (17) Ce livre est parti d'un drame au débat (départ).
- (18) L'accord sur le climat est validé, ce sommeil (sommets) ne sera donc pas un échec.
- (19) Nous avons choisi ces (sept) mots un peu recherchés : véhément, déférence, éponyme, disert, arbalète, pusillanime et sautoir, pour voir s'ils étaient connus.

## 2.2 Difficultés/erreurs au niveau de l'encodage

Dans la majorité des cas, on a relevé des erreurs de type homophones hétérographes, engendrant des fautes de langue (grammaire, syntaxe), dont la cause peut probablement être imputée à un manque d'inattention de l'étudiant, vu que les formes ou structures peuvent être qualifiées de basiques dans la langue française :

- (20) Choisir son futur métier et (est) parfois un choix cornélien.
- (21) J'ai du mal à me réveillée (réveiller) à cause de ça.
- (22) La privation de sommeil va générée (générer) des troubles cardiovasculaires.
- (23) Mais qu'est-ce qu'on va faire de tous ses (ces) gens ?
- (24) Votre livre c'est (s'est) vendu à 90.000 exemplaires, c'est incroyable.

Des cas d'homophones hétérographes translexicaux, suite à un mauvais découpage du flux sonore, ont pu également être observés, ayant le plus souvent pour conséquence des structures syntaxiques incorrectes :

- (25) Il l'en (Il en) contient des mots, le dictionnaire.
- (26) Mais utilisent-on (utilise-t-on) vraiment toutes les nuances de sens ?
- (27) Cette (C'est) une équipe américaine qui a réalisé ce projet.

Ici, on relève surtout des défaillances engendrées par la liaison, qui est un phénomène quasi inexistant dans la langue maternelle de nos étudiants, le slovène, ce qui peut vraisemblablement expliquer ce manque d'attention face à ce type d'occurrence.

Par ailleurs, on remarque aussi des erreurs au niveau des morphèmes grammaticaux, comme dans l'exemple suivant :

- (28) C'est comme ça qu'on combattre à (combattrà) ça.

Ces homophones hétérographes (translexicaux ou pas) engendrent, dans la grande majorité des cas, des fautes de langue relevant de la grammaire et de la syntaxe.

Dans la catégorie des paraphones, on peut relever des cas ne présentant pas d'altération de sens mais avec des fautes de langue au niveau de l'encodage :

- (29) Les autres migrants seront répartis dans l'un de (des) cent centres d'accueil.
- (30) Plusieurs personnalités depuis quelque temps et notamment à à (un) linguiste s'inquiètent.
- (31) ...avant de vous parler de (du) livre, ...

- (32) De Lille à Collioure, on (en) passant par Rennes ou Paris, on n'avait qu'une seule idée.
- (33) ...mais la plupart de (des) familles dorment à même le sol.

Dans certaines copies, on observe des erreurs qu'on pourrait appeler des illusions auditives avec des rajouts entraînant des structures ou collocations incorrectes :

- (34) La décision est prise et les autorités ne la reculeront pas.
- (35) ...comme nous l'avons toujours fait depuis des mois en tenant en compte chaque situation individuelle.

De même, on peut constater le contraire, c'est-à-dire un manque :

- (36) Les associations de réfugiés (d'aide aux réfugiés) s'inquiètent et contestent les chiffres avancés par la préfecture.
- (37) ...comme nous l'avons toujours fait depuis des mois en tenant compte (de) chaque situation individuelle.
- (38) Nous sommes encore loin de (le) savoir.

Certaines règles caractéristique de l'oral engendrent également des transcriptions défaillantes :

- (39) Donc y (il) reste 500 places dans les conteneurs.

Dans certaines transcriptions, on constate certes des erreurs au niveau de l'encodage, mais d'un autre ordre : l'étudiant a apparemment tellement focalisé sur le processus de compréhension (décodage) qu'il a 'failli' au moment de la transcription (encodage) en procédant à une reformulation lexicale sur l'un des termes entendus par le biais d'un synonyme :

- (40) Quand vous avez des gants, vous ne pouvez plus utiliser (manipuler) l'écran tactile.
- (41) Que s'est-il vraiment (réellement) passé ?
- (42) Les deux voitures ont servi à semer la mort à à (dans) Paris.

### 2.3 Difficultés/erreurs au niveau du décodage et de l'encodage

Bon nombre de difficultés de compréhension au moment du décodage, dues très souvent à des homophones hétérographes, parfois translexicaux, engendrent des altérations du sens (suite à un mauvais découpage du flux sonore) et des fautes de langue :

- (43) Les Français prennent de plus en plus leurs vacances d'été ou divers (d'hiver) dans leur pays.
- (44) Les autres migrants seront répartis dans l'un de (des) cent de (deux) centres d'accueil.
- (45) La pollution est omniprésente dans notre quotidien. Comment on peut le constater ? (...quotidien, comme on peut le constater.)
- (46) Mais, à l'air (ère) des raisons (réseaux) sociaux et de longue formation (l'information), qu'est devenu le discours politique ?

Parfois, nous sommes en présence de parophones, translexicaux ou pas, avec altération du sens et fautes de langue, dues à une différenciation difficile et récurrente de certains phonèmes (nasales /ã/ /õ/ /ẽ/, /ə/ vs /e/, ...):

- (47) Alors, dont on parlait (doit-on parler) d'un réel appauvrissement de la langue française. ( ?)
- (48) De (dès) matin, ils participeront à une mission de simulation de la vie sur Mars.
- (49) Au fil des siècles, le mythe de Saint Nicolas se répond (se répand).
- (50) Ils ont aussi peu mesuré (pu mesurer) le risque d'avoir un enfant microcéphale.

avec, dans certains cas, comme préalablement mentionné, un mauvais découpage du flux sonore :

- (51) Bernard Cazeneuve, lui évoque une démarche humanitaire et promet à porter (apporter) une solution à chaque personne évacuée.
- (52) Ils s'enfuient (ont fui) l'Afghanistan, il y a deux mois.
- (53) Abdeslam les appelait (a appelés) vendredi soir à la rescousse.
- (54) Un habitant pensait le voir (l'avoir) aperçu dans cet immeuble.

Quand il y a erreur au niveau du décodage ou/et de l'encodage, on constate assez régulièrement un problème de distinction entre certaines paires de phonèmes, comme le /ə/ et le /e/ :

- (55) La preuve ce (c'est) que vous n'avez plus besoin de prendre le bateau pour aller en Angleterre.
- (56) Le kamikaze se (s'est) fait exploser boulevard Voltaire.
- (57) ...ce (c'est un) titre énigmatique pour une histoire qui est en train de se transformer en conte de fée.

ou le /e/ et le /ɛ/ :

(58) ...pour qu'on est (ait) dans notre assiette quelque chose qui nous parle.

ou le /o/ et le /ɔ̃/ :

(59) En (Au) moment où la presse écrite va mal, ...

(60) Les chercheurs ne sont pas au (en) mesure de se prononcer.

On observe aussi des difficultés au niveau de la liaison (non-perception ou non-reconnaissance) :

(61) Les dauphins sont des animaux qui vivent dans (en) groupe.

ou une reconnaissance difficile des nasales ou une mauvaise distinction des différentes nasales :

(62) Elle permet aux malades de retrouver le schéma (chemin) de la mémoire.

(63) Des volontaires infectés par le veillage (VIH) ont reçu le vaccin qui a fait baisser la quantité de virus dans leur sain (sang).

Parfois, il arrive que la combinaison de difficultés aussi bien au niveau du décodage que de l'encodage aboutissent à des solutions n'ayant ni véritable sens ni fondement dans les règles de la langue française. L'incompréhension est due, dans un premier temps, à l'incapacité de procéder à un découpage translexical adéquat du flux sonore et, de ce fait, à faire face à une incompréhension de ce qui vient d'être entendu, pour ensuite, à partir seulement des phonèmes plus ou moins bien identifiés (donc en zappant complètement la phase du décodage), d'y donner une forme textuelle en se basant sur ces phonèmes, aboutissant à des transcriptions incorrectes (tant au niveau du sens que de la forme) :

(64) L'école pour repère remédié à cette faille lexicale,  
(L'école pourrait-elle remédier à cette faille lexicale ?)

(65) Bonjour, on est vraiment heureux de pour se voir (vous recevoir) pour nous parler de ce livre.

(66) C'est la preuve que l'action du gouvernement semble commencer apporter (à porter) ses fruits.

(67) C'est aussi par là qu'il y met (émet) des sons.

(68) Mais sa mémoire n'est pas perdue pour un temps (autant).

(69) L'industrie du tourisme bat de loin la gros (l'agro-) alimentaire.

Un mauvais découpage translexical peut conduire à de véritables non-sens, avec des transcriptions voulant coller plus ou moins à l'image acoustique de ce qui est entendu/perçu par l'étudiant, qui dans ces cas de figure zappe complètement la phase du décodage et qui le reconnaît volontiers lors des corrigés (*oui, je savais que cela ne voulait rien dire, mais je ne voulais pas laisser de vides*) ou qui le met directement dans la copie sous forme de commentaire (*je ne suis pas sûr(e) d'avoir bien compris*) :

(70) Il porte alors un beau costume des vecs (d'évêque).

(71) Ils se sont mis d'accord sur les pineuses questions (l'épineuse question) des retraites complémentaires.

(72) L'Assemblée prévoit un budgstab (budget stable) pour l'enseignement supérieur et la recherche.

(73) Un Français sur deux à vous (avoue) être prêt à revendre ses cadeaux.

(74) La Grande-Bretagne n'est plus unide/unile/utile (une île).

(75) Les trains transportent les voitures deux jours comme venu (de jour comme de nuit).

(76) ..., alors qu'un autre est battu (a été abattu) par la police.

(77) Quelques siècles ne peuvent suffire à fermettre (faire naître) une nouvelle langue.

(78) Douze élèves étaient abords (à bord) de ce car scolaire.

(79) Il a loué deux chambres dans cette résidence au tolière (hôtelière) avec sa carte bancaire.

En cas de non-décryptage du flux sonore (portant sur un seul ou plusieurs termes), certains étudiants, toutefois peu nombreux, décident tout simplement de ne rien mettre et laissent un blanc :

(80) Il sera ..... (bel et bien tête de liste) socialiste pour les régionales en Bretagne.

(81) Les Anglais et les Français ont .... (creusé) un tunnel sous la Manche.

(82) Depuis l'inauguration, des ... (tonnes) de voyageurs sont passés dans les deux sens.

(83) ..... (S'aimer les uns les autres), c'est ce qu'il faut faire.

(84) Il y a dix ans, c'est l'enclave espagnole au Maroc de Ceuta qui avait ..... (édifié) sa barrière.

- (85) ...ce qui va dans le bon sens, ... (à la fois en terme) de santé publique et de dépenses.
- (86) Pour lui, ... (le verdict est) sans appel.
- (87) ...pour viabiliser des terrains inoccupés, ... (un aéroport désaffecté), mais cela ne suffit pas.
- (88) ... (Quand on sort de la piscine, on se sent allégé).

Toutefois, les difficultés au niveau de la compréhension, au moment du décodage, peuvent donner lieu à des solutions quelque peu cocasses, qui pourraient s'apparenter, dans d'autres circonstances et contextes, à des jeux de mots :

- (89) Les communes gèrent les illuminations de Noël : l'imitation (limitation) du périmètre illuminé et installation d'une poule (d'ampoules) basse consommation.

### **3 RÉCAPITULATIF DES CAUSES ET DOMAINES ENGENDRANT DES DIFFICULTÉS ET ERREURS / ENSEIGNEMENTS ET APPLICATIONS**

L'analyse du corpus a fait ressortir des difficultés/erreurs aussi bien au moment du décodage que de l'encodage, avec parfois une combinaison des deux, dans les copies des étudiants.

Le décodage a surtout mis en évidence des lacunes lexicales, avec l'émergence de phénomènes, sources d'erreurs, tels que l'homophonie et la parophonie, et des découpages défaillants du flux sonore. Par ailleurs, force est de constater que les étudiants ont des difficultés quant à la distinction de certains phonèmes, dont la plupart sont caractéristiques du français et inexistantes en slovène tels que par exemple les nasales. Au niveau du découpage, on observe également que la liaison ainsi que les morphèmes grammaticaux (surtout les déterminants et les prépositions), phénomènes plus rares, voire inexistantes dans la langue maternelle de nos étudiants, sont à la source de bon nombre de difficultés.

La phase de l'encodage a permis de dégager deux grandes tendances, en fonction du degré de performance lors de la phase de décodage : quand il y a une bonne maîtrise au niveau du décryptage du sens, les erreurs relèvent le plus souvent d'un manque d'attention (formes morphologiques incorrectes), alors qu'en cas de flottement dans la phase de décodage, on observe souvent des tentatives de restitution textuelle faite directement à partir des phonèmes perçus, plus ou moins correctement, sans prise en considération du sens et du contexte, aboutissant alors à des solutions inappropriées tant au niveau du sens que de la forme.

Au vu des constatations quant aux difficultés/erreurs, relevant surtout de différences entre les langues française et slovène, il semblerait approprié d'avoir recours plus



fréquemment et plus systématiquement à l'approche contrastive pour une meilleure intériorisation, qui se fait sur le long terme, même au-delà des cours de compréhension orale, pour sensibiliser les étudiants à des phénomènes comme l'homophonie/l'homonymie, la parophonie/la paronymie, la liaison, et de manière plus générale, la différence entre ce que l'on perçoit (les phonèmes) et ce que l'on écrit (les morphèmes), ce qui caractérise en fait le français, à la différence du slovène. Par ailleurs, pour remédier à la confusion concernant certains phonèmes (comme les nasales ou certaines voyelles), il serait bon d'insister non seulement sur leur perception, mais surtout sur leur bonne production/prononciation. En effet, en cours, on peut constater une corrélation très étroite entre les deux - les étudiants ayant une bonne prononciation maîtrisent beaucoup mieux la perception des différents phonèmes, ce qu'on pourrait résumer en ces termes : qui prononce bien, entend bien.

#### 4 CONCLUSION

L'analyse des transcriptions effectuées par les étudiants lors de ces quatre dernières années montre l'exigence de ce savoir-faire, qui requiert et combine deux compétences, le décodage et l'encodage. Les difficultés/erreurs ont été répertoriées aussi bien lors de la phase du décodage que de celle de l'encodage, avec parfois une combinaison des deux, à savoir un décodage et un encodage approximatifs, voire incorrects. Le succès du décodage est évidemment en corrélation étroite avec le degré de maîtrise de la langue française, mais – fait plus étonnant – certaines défaillances ont pu être recensées dans des domaines connus et relativement bien maîtrisés, du moins face à des documents écrits, comme par exemple la liaison, la combinaison 'déterminant + nom', sources d'erreurs relativement fréquentes dans le corpus ayant servi de point de départ à cette analyse. Autre constatation : une meilleure maîtrise de certains phonèmes, comme par exemple des nasales, contribuerait à une meilleure reconnaissance, passant déjà préalablement par une meilleure production de ces phonèmes, et à une meilleure performance, à un meilleur découpage du flux sonore au moment de l'écoute et a fortiori lors de la transcription. Lors de l'encodage, on a pu repérer deux cas de figure : si l'étudiant a compris et maîtrisé la phase du décodage, les erreurs recensées peuvent être qualifiées d'erreurs d'inattention ; par contre, si le décodage a posé problème (de quelque nature que ce soit, aux niveaux lexical ou translexical), l'étudiant a dans la majorité des cas tendance à vouloir à tout prix faire directement correspondre le flux sonore à une forme textuelle (avec zappage complet de la phase de décodage), avec des solutions n'ayant très souvent aucun sens et étant incorrectes d'un point de vue de la langue, ce qu'ils avouent volontiers lors des mises en commun et corrigés en cours, en évoquant parfois la hantise de l'espace blanc. Par contre, rares sont les étudiants à laisser des blancs/vides en cas de difficultés lors du décodage. Par ailleurs, l'enseignant, en se référant à une approche contrastive entre les deux langues

de l'apprenant, peut anticiper, d'une certaine manière, les points épineux auxquels l'apprenant sera confronté, comme par exemple les nasales, la liaison, qui sont des phénomènes marginaux, voire inexistantes en slovène, tout comme d'ailleurs les phénomènes de l'homonymie et de la paronymie, fréquents en français et rares en slovène. L'apprenant a donc plus de difficultés à les intégrer et, plus important encore, à véritablement les intérioriser lors de l'apprentissage du FLE, ce qui explique grand nombre des difficultés/erreur répertoriées dans les transcriptions de notre corpus.

## BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHE-BENVENISTE Claire/Colette JEANJEAN (1987) *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris : Didier Érudition.
- BLANCHE-BENVENISTE Claire (1997) *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- BLANCHE-BENVENISTE Claire (2000) Transcription de l'oral et morphologie. *Romania Una et diversa, Philologische Studien für Theodor Berchem (Gille M. et Kiesler R. Ed.)*. Tübingen : Gunter Narr, 61-74.
- GADET Françoise (2003) *La variation sociale en français*, Paris : Ophrys.
- LOSIER Line/Sylvia KASPARIAN/Gisèle CHEVALIER/Karine GAUVIN (2002) *Guide de présentation de mémoires et de thèses en linguistique et conventions pour la transcription de conversations*. Moncton : Université de Moncton.
- RAINGEARD Martine/Ute LORSCHIEDER (1977) Édition d'un corpus de français parlé. *Recherches sur le français parlé 1*, 14-29.

## CORPUS

300 copies d'étudiants de 2<sup>ème</sup> année Licence (2016-2020)

## POVZETEK

### MANJKA LE EN FONEM IN SVET OKROG VAS JE ENA SAMA PRAZNINA: IZZIVI SLUŠNEGA RAZUMEVANJA IN TRANSKRIPCIJE SLUŠNIH BESEDIL

V prispevku z naslovom *Un son vous manque et tout est dépeuplé : les défis de la compréhension orale et de la transcription de documents oraux* (Manjka le en fonem in svet okrog vas je ena sama praznina: izzivi slušnega razumevanja in transkripcije slušnih besedil) obravnavamo in analiziramo težave in napake, opažene v izdelkih oz. transkripcijah študentov francoščine kot tujega jezika

v 2. letniku 1. stopnje študija. Gre za transkripcije, nastale v okviru predmeta Francoščina v rabi 2 – Slušno razumevanje (korpus 300 izvodov, zbranih med letoma 2016 in 2020). Analiza nam omogoča izdelavo popisa težav oz. napak, ki so jih študentje storili v svojih izdelkih, in razvrščanje teh napak glede na fazo, v kateri pride do omenjenih težav (dekodiranje, enkodiranje, dekodiranje in enkodiranje). Najpogostejše napake pri dekodiranju so po eni strani povezane z leksikalnimi vrzelmi, po drugi strani pa z napačno razčlenitvijo zvočnega toka, ki študenta sooči s pojavi, kot sta homofonija in parafonija (leksikalna in transleksikalna). Na drugi strani je na ravni enkodiranja opaziti dve vrsti težav: na eni strani napake zaradi nepazljivosti (v primeru uspešnega dekodiranja) in po drugi strani poskuse besedilne reprodukcije neposredno iz zvočnega toka, na podlagi zaznanih fonemov, a s popolno abstrakcijo faze dekodiranja, za ublažitev strahu pred praznim prostorom. Poleg tega opazamo na ravni dekodiranja in kodiranja težave študentov pri prepoznavanju in razlikovanju določenih fonemov (kot na primer nosnikov, polglasnika, ozkega in širokega *e*) in zaznavanju vezave, *liaison*. V prispevku ponujamo nekatere predloge oz. rešitve, ki izhajajo iz izsledkov analize omenjenih transkripcij in temeljijo tudi na kontrastivnemu pristopu. Koristile bodo študentom in učiteljem, za boljše obvladovanje in učenje te vrste kompetenc. Poskušali smo tudi opredeliti vzroke in področja za izvor teh težav in napak.

**Ključne besede:** študenti francoščine kot tuj jezik, slušno razumevanje, transkripcija, dekodiranje, enkodiranje

## ABSTRACT

### **ONLY ONE SOUND IS MISSING AND THE WHOLE WORLD SEEMS DEPOPULATED: THE CHALLENGES OF LISTENING COMPREHENSION AND TRANSCRIPTION OF ORAL DOCUMENTS**

This contribution, entitled *Un son vous manque et tout est dépeuplé : les défis de la compréhension orale et de la transcription de documents oraux* (Only one sound is missing and the whole world seems depopulated: the challenges of listening comprehension and transcription of oral documents) proposes to list and analyse the difficulties and errors noted in the copies of FLE students in the second year of their License degrees, as part of the course Français en usage 2 - Listening comprehension (corpus of 300 copies collected between 2016 and 2020), which proposes, among other things, to realize the transcription of oral documents. The analysis makes it possible to draw up an inventory of the errors committed according to the phase during which this difficulty occurs (decoding, encoding, decoding and encoding). The most frequent errors in decoding are, on the one hand, linked to lexical gaps and, on the other, to a faulty breakdown of the sound flow, which confronts the student with phenomena such as homophony and parafony (lexical and translexical). As far as the encoding is concerned, two types of difficulties are noticed: on the one hand, errors of inattention (in the event of successful decoding) and, on the other hand, attempts at textual

reproduction directly from the sound stream, based on perceived phonemes, with complete abstraction of the decoding phase, to alleviate the fear of white space. In addition, we observe at the level of decoding and encoding the difficulties of the students to recognize different phonemes and to take account of the *liaison*. Finally, some proposals or recommendations resulting from occurrences identified in the corpus and based on contrastive considerations, are listed to help students and teachers for a better approach and performance of this type of know-how, with an identification of the causes and areas which are at the source of these difficulties and errors.

**Keywords:** FLE students, listening comprehension, transcription, decoding, encoding

## RÉSUMÉ

### UN SON VOUS MANQUE ET TOUT EST DÉPEUPLÉ : LES DÉFIS DE LA COMPRÉHENSION ORALE ET DE LA TRANSCRIPTION DE DOCUMENTS ORAUX

Cette contribution intitulée *Un son vous manque et tout est dépeuplé : les défis de la compréhension orale et de la transcription de documents oraux* se propose de répertorier et d'analyser les difficultés et erreurs relevées dans les copies d'étudiants FLE en 2<sup>ème</sup> année de Licence dans le cadre du cours Français en usage 2 – Compréhension orale (corpus de 300 copies recueillies entre 2016 et 2020), qui prévoit entre autres la transcription de documents oraux. L'analyse permet de dresser un inventaire des erreurs commises en fonction de la phase, au cours de laquelle intervient cette difficulté (décodage, encodage, décodage et encodage). Les erreurs les plus fréquentes au niveau du décodage sont, d'une part, liées à des lacunes lexicales et, de l'autre, à un découpage défaillant du flux sonore, qui met l'étudiant face à des phénomènes comme l'homophonie et la parophonie (lexicales et translexicales). L'encodage, lui, a mis en évidence deux types de difficultés : d'une part, des erreurs d'inattention (en cas de décodage réussi) et, d'autre part, des tentatives de restitution textuelle directement à partir du flux sonore (des phonèmes perçus), avec abstraction pure et simple de la phase de décodage, pour pallier la hantise de l'espace blanc. Par ailleurs, on observe au niveau du décodage et de l'encodage les difficultés des étudiants à reconnaître certains phonèmes et à tenir compte de la liaison. Enfin, des pistes, résultant d'occurrences repérées dans les copies et reposant sur des considérations contrastives, sont proposées aussi bien aux étudiants qu'aux enseignants pour une meilleure approche, maîtrise et performance de ce type de savoir-faire, avec une identification des causes et domaines qui sont à la source de ces difficultés et erreurs.

**Mots-clés :** étudiants FLE, compréhension orale, transcription, décodage, encodage

**Mojca Leskovec**Philosophische Fakultät, Universität Ljubljana  
Slowenien

mojca.leskovec@ff.uni-lj.si

UDK 811.112.2'243'36:37.091.27(497.4)

DOI: 10.4312/vestnik.13.481-500



# **DIE EINSTELLUNG DER DAF-LEHRENDEN ZUR GRAMMATIK IM DAF-UNTERRICHT AM BEISPIEL SLOWENISCHER ABITURPRÜFENDER**

## **1 EINLEITUNG**

Jahrelang war die Fremdsprachendidaktik mit der Suche nach der besten Methode für den Fremdsprachenunterricht beschäftigt. Der Grammatik wurde dabei ein äußerst unterschiedlicher Stellenwert zugeschrieben. Denken wir etwa an die Grammatik-Übersetzungsmethode auf der einen und die audio-linguale Methode auf der anderen Seite. Die Existenz einer universell zu favorisierenden Methode zum Erlernen von Fremdsprachen ist allerdings bis heute nicht nachgewiesen worden. In der heutigen Postmethodenära des Fremdsprachenunterrichts spricht man eher über didaktisch-methodische Prinzipien, auf denen der Sprachunterricht beruhen soll.

Als das wichtigste im Fremdsprachenunterricht zu erreichende Lernziel wird im Allgemeinen die kommunikative Kompetenz verstanden, die aus einer linguistischen, einer soziolinguistischen und einer pragmatischen Komponente besteht. Der Europarat bezeichnet in seinem Dokument „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen“ (weiter GeR) (2001) die grammatische Kompetenz, worunter die Fähigkeit, Sätze zur Vermittlung von Bedeutungen zu strukturieren, verstanden wird, allerdings als zentralen Bestandteil der kommunikativen Kompetenz.

Dieser Beitrag setzt sich zweierlei zur Aufgabe: erstens, den Stellenwert von Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Postmethodenära kurz zu skizzieren, und zweitens, am Beispiel externer Bewerter und Bewerterinnen der slowenischen Abiturprüfung im Fach Deutsch als einer spezifischen Gruppe von DaF-Lehrkräften in Slowenien mithilfe einer schriftlichen Befragung zu erfahren, was für eine Rolle Grammatik in ihrem DaF-Unterricht spielt, wie sie grammatische Strukturen vermitteln und was dabei die Orientierung darstellt. Es werden zunächst wichtige Aspekte aus den Fachdiskussionen zum Thema geschildert. Des Weiteren wird die Rolle der Grammatik im aktuellen slowenischen Nationalcurriculum für Deutsch als Fremdsprache in der Grundschule und am Gymnasium sowie im Abiturnkatalog dargestellt. Schließlich folgt der empirische Teil mit Präsentation der Forschungsergebnisse.

## 2 DER STELLENWERT DER GRAMMATIK IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Es bestehen unterschiedliche Auflistungen von didaktisch-methodischen Prinzipien bzw. Unterrichtsprinzipien. Als die Unterrichtsprinzipien des heutigen Sprachunterrichts hebt Klippel (2016: 317–319) die Kompetenz- und Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit und Authentizität hervor. Grotjahn & Kleppin (2013: 26) führen neben der Handlungs- und Kompetenzorientierung sowie der Lernerorientierung und -aktivierung die Interaktionsorientierung, Förderung von autonomem Lernen, interkulturelle Orientierung, Mehrsprachigkeits- und Aufgabenorientierung an. Von der Fort- und Weiterbildungsreihe Deutsch lehren lernen des Goethe-Instituts (2013) werden für die Deutschvermittlung insgesamt zehn didaktisch-methodische Prinzipien empfohlen: Kompetenzorientierung, Lernerorientierung, Handlungsorientierung, Lerneraktivierung, Interaktionsorientierung, Förderung der Lernerautonomie, interkulturelle Orientierung, Aufgabenorientierung, Mehrsprachigkeitsorientierung sowie die Integration digitaler Medien.

Versteht man die kommunikative Kompetenz als das oberste Ziel des Fremdsprachenunterrichts, so wäre von den didaktisch-methodischen Prinzipien die Handlungsorientierung hervorzuheben. Um das Ziel, dass Lernende mit der Sprache handeln können, zu erreichen, schlagen Funk et al. (2014) anstatt des traditionellen Modells von vier Fertigkeiten sowie den separaten Komponenten Wortschatz und Grammatik in Anlehnung an Nation & Newton (nach Funk et al. 2014: 22–23) das sog. Modell von vier Lernfeldern vor: Arbeit mit bedeutungsvollen Inhalten (Lernen durch Hören, Lesen, Hörsehen), Arbeit mit sprachlichen Formen (sprachformbezogenes Lernen), Produktion von bedeutungsvollem Output (Lernen durch Sprechen und Schreiben) und Training von Flüssigkeit (flüssig werden im Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen, Hörsehen).

Das Lernfeldermodell geht dabei davon aus, dass die Lernaktivitäten im Rahmen eines gesamten Kurses bzw. Schuljahres alle vier Lernfelder im gleichen Umfang abdecken sollen, so dass eine ausgeglichene Kompetenzentwicklung gewährleistet wird (Funk et al. 2014: 23). Die gleichmäßige Verteilung der Aktivitäten wird dabei mit dem Time-on-Task-Prinzip begründet, nach dem die zur Verfügung stehende Zeit darauf verwendet wird, was die Lernenden später können sollen, denn „Lesen lernt man nur durch Lesen, Sprechen durch Sprechen, und Flüssigkeit kann in einer Sprache nur erreicht werden, wenn man sie auch trainiert“ (Funk et al. 2014: 23). Sich im DaF-Unterricht auch mit Grammatik zu beschäftigen, ist allerdings nicht verboten, sondern empfehlenswert. Nach Funk et al. (2014: 24) bedeutet die Arbeit mit sprachlichen Formen als einem der vier Lernfelder nämlich „eine zeitweise Konzentration auf sprachliche Strukturen auf der Wort-, Satz- und Textebene im Rahmen eines inhalts- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts“.

Im Allgemeinen werden in der heutigen Fachdiskussion kognitive Lerntheorien, wie es Drumm et al. (2013: 20) konstatieren, am stärksten gewichtet. Man muss Funk et al.

(2014: 23) jedoch völlig zustimmen, dass „sich mündlich-produktive Kompetenz, also das flüssige Sprechen einer fremden Sprache, nicht als Nebenprodukt der bewusst gemachten Regeln durch das Üben grammatischer Formen einstellt“. Gnutzmann (2016: 146) hebt mehrfach hervor, dass die Rolle des expliziten, bewussten Wissens im Vergleich zu der des impliziten, unbewussten Wissens weniger eindeutig ist. Zu den Untersuchungen über die Wirkung sprachlicher Bewusstmachung von ausgewählten grammatischen Erscheinungen im Fremdsprachenunterricht merkt er kritisch an, „dass sie sich im Allgemeinen nur über kurze Zeiträume erstrecken“; er gibt zu, dass ein positiver Zusammenhang von explizitem Wissen und Kompetenzentwicklung festgestellt werden kann, es bleibt aber seinen Worten nach „aufgrund fehlender Langzeitstudien offen, ob die gelernte sprachliche Regel ebenfalls langfristig verfügbar ist“ (Gnutzmann 2016: 146).

Die Diskrepanz zwischen Wissen einerseits und Können andererseits lässt sich in der Unterrichtspraxis tatsächlich häufig feststellen. Dennoch schließen sich in dem oben dargestellten Lernfeldermodell bewusstmachende und automatisierende Unterrichtsverfahren nicht aus. Vielmehr wird die Arbeit mit sprachlichen Formen durch das Training von Flüssigkeit ergänzt.

### **3 DIE GRAMMATIK IM SLOWENISCHEN NATIONALCURRICULUM UND ABITURKATALOG**

Das aktuelle slowenische Nationalcurriculum für Deutsch als erste Fremdsprache in der Grundschule (4.–9. Klasse) gibt als Ziel des Deutschunterrichts die kommunikative Kompetenz an, die sich aus der sprachlichen, pragmatischen und soziokulturellen Kompetenz zusammensetzt (Kač et al. 2016: 11). Der Deutschunterricht soll den Schülern und Schülerinnen die sprachlichen Mittel (Wortschatz, Redewendungen, Strukturen, Aussprache, Intonation, Rechtschreibung, Grammatik) vermitteln sowie Lerntechniken und -strategien und soll sie darüber hinaus zur Rezeption und Produktion in der Zielsprache befähigen (Kač et al. 2016: 11). Es wird betont, dass in der 4. und 5. Klasse eine systematische Entwicklung der grammatischen Kompetenz von untergeordneter Bedeutung sein soll (Kač et al. 2016: 37).

Laut dem slowenischen Nationalcurriculum für Deutsch als Wahlpflichtfach in der Grundschule (7.–9. Klasse) beginnen die Schüler und Schülerinnen in der Grundschule die interkulturelle und intersprachliche kommunikative Kompetenz zu entwickeln, indem sie alle vier sprachlichen Fertigkeiten entwickeln, d. h. das Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben (Kondrič Horvat et al. 2001: 7). Dafür entwickeln sie die sprachliche, soziolinguistische, diskursive und soziokulturelle Fähigkeit sowie die kommunikativen Strategien und das selbstständige Lernen (Kondrič Horvat et al. 2001: 9).

Nach dem slowenischen Nationalcurriculum für die zweite Fremdsprache als Wahlfach in der Grundschule (4.–9. Klasse) ist das allgemeine Ziel dieses Unterrichtes die



Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, die sich aus der sprachlichen, pragmatischen und soziokulturellen Kompetenz zusammensetzt (Pevec Semec et al. 2013: 5). Von der 4. bis zur 6. Klasse sollen die Rezeption und Interaktion im Vordergrund stehen; das Schreiben soll sich auf einzelne einfache Wörter und Sätze beschränken (Pevec Semec et al. 2013: 8). Ab der 7. Klasse sollen dann alle Fertigkeiten entwickelt werden, die Lehrkräfte sollen die Grammatik aber nicht explizit erklären, sondern sie in unterschiedlichen Situationen befestigen (Pevec Semec et al. 2013: 10).

Laut dem aktuellen slowenischen Nationalcurriculum für Deutsch als Fremdsprache am Gymnasium (Holc et al. 2008: 10) erreichen die Schüler und Schülerinnen die kommunikative Kompetenz im Deutschen als Fremdsprache, indem sie die rezeptiven und produktiven Kompetenzen sowie die Interaktion, Sprachmittlung und die interkulturelle Kompetenz ausbauen. Dabei entwickeln sie spezifische sprachliche Fertigkeiten, darunter die sprachlichen Fertigkeiten im engeren Sinne, d. h., sie erlernen den Wortschatz, die Orthografie und Orthoepie, die Morphologie und Syntax (Holc et al. 2008: 10). Des Weiteren werden im Nationalcurriculum die zu behandelnden Strukturen aufgelistet und beschrieben.

Noch genauer sind die erwarteten Strukturen aus den Bereichen Morphologie und Syntax für das Grundniveau sowie das höhere Niveau der slowenischen Abiturprüfung im Fach Deutsch als Fremdsprache im jeweiligen Abiturkatalog beschrieben. Bei den Prüfungszielen wird bei beiden Niveaus angegeben, der Kandidat bzw. die Kandidatin solle zeigen, dass er/sie die erwarteten Strukturen gebrauchen kann (Gliha Olenik et al. 2018: 6). Dies wird im Teil *Sprachgebrauch* direkt sowie in den Teilen *Schreiben* und *Sprechen* indirekt überprüft. Während in den Teilen *Schreiben* und *Sprechen* die sprachliche Korrektheit nur eines der Kriterien darstellt, werden die sprachlichen Elemente im Teil *Sprachgebrauch* im Kontext geprüft; die Kandidaten und Kandidatinnen müssen diese entsprechend auswählen, ergänzen bzw. umformen. Dies stellt 15 % der Gesamtnote dar, die Teile *Schreiben* und *Sprechen* weitere 30 % bzw. 20 % (Lese- und Hörverstehen hingegen 20 % bzw. 15 %). Rechnet man zur Bewertung des Teils *Sprachgebrauch* die Bewertung der sprachlichen Korrektheit im Rahmen der Schreib- und Sprechkompetenz hinzu, so wird klar, dass die grammatische Kompetenz bei der slowenischen Abiturprüfung keine unwichtige Rolle spielt.

## **4 EMPIRISCHER TEIL**

### **4.1 Forschungsproblem**

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik wurde der Grammatik als Teilkompetenz ein äußerst unterschiedlicher Stellenwert zugeschrieben. Doch auch im modernen effizienz- und handlungsorientierten Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht bleibt die Rolle der Grammatik umstritten, weshalb auch die Verfahren in der Unterrichtspraxis unterschiedlich



bleiben. Das Ganze zeigt sich u. a. in den internationalen und nationalen Prüfungsformaten: In einigen – etwa Goethe-Zertifikat C1 und C2 – wird Grammatik als Teilkompetenz direkt geprüft und bewertet, in anderen (Goethe-Zertifikate von A1 bis B2; Deutsches Sprachdiplom I und II) hingegen nur im Rahmen anderer Kompetenzen. Da die slowenische Abiturprüfung im Fach Deutsch sowohl auf dem Niveau B1 als auch B2 Grammatik nicht nur indirekt, sondern auch direkt prüft, stellen sich die Fragen, was für eine Rolle Grammatik im institutionalisierten Deutschunterricht in Slowenien spielt und wie sie vermittelt wird.

## 4.2 Methode und Instrument

Wir bedienten uns der quantitativen Forschung und haben eine schriftliche Befragung der Lehrkräfte vorgesehen, für die ein Fragebogen mit sechs geschlossenen Fragen mit jeweils einer möglichen Antwort sowie drei zusätzlichen Fragen zu demografischen Daten (Geschlecht, Dauer und Art der Berufserfahrung) entwickelt wurde. Zum Ausfüllen des Fragebogens waren fünf Minuten vorgesehen.

## 4.3 Datenerhebung und Datenaufbereitung

Der Fragebogen wurde zunächst an externe Bewerber und Bewerberinnen der slowenischen Abiturprüfung im Fach Deutsch als Fremdsprache an ihrem jährlichen Treffen verteilt. Dies ist eine spezifische Gruppe, die sich in erster Linie aus aktuellen, aber auch vereinzelt ehemaligen gymnasialen DaF-Lehrkräften zusammensetzt. Um einen Vergleich zu ermöglichen, wurde der Fragebogen danach – aufgrund der epidemischen Situation diesmal digital als Online-Umfrage – an weitere slowenische DaF-Lehrkräfte, die an Webinaren der Autorin teilnahmen, aber keine externen Bewerber und Bewerberinnen der slowenischen Abiturprüfung im Fach Deutsch als Fremdsprache sind, vermittelt. Die Daten aus den Fragebögen wurden in Excel übertragen und mithilfe der deskriptivstatistischen Verfahren analysiert, wobei die Mittelwerte (MT), Standardabweichungen (STD) und Prozentzahlen (f %) berechnet wurden.

## 4.4 Teilnehmende

An der Befragung nahmen in der ersten Gruppe 40 externe Bewerber und Bewerberinnen der slowenischen Abiturprüfung als Deutschlehrkräfte aus Slowenien teil, davon 39 Frauen und ein Mann. Die Stichprobe (N = 40) ist im Allgemeinen klein und die Gruppe spezifisch, so dass die Ergebnisse nicht auf die Gesamtpopulation der Deutschlehrenden an slowenischen Gymnasien verallgemeinerbar sind, doch wenn man bedenkt, dass es in Slowenien insgesamt nur etwa 60 Gymnasien gibt, ermöglichen sie doch einen Einblick

in die vorherrschende Praxis und scheinen auf reale Lehr-Lern-Kontexte übertragbar zu sein. In der zweiten Gruppe nahmen an der Befragung noch zusätzliche 22 Deutschlehrkräfte aus Slowenien teil, die an verschiedenen Institutionen Deutsch als Fremdsprache unterrichten, aber keine externen Bewerter und Bewerberinnen der slowenischen Abiturprüfung sind; darunter waren lediglich Frauen.

Tabelle 1.1 zeigt, dass die meisten, also 62,5 % der teilnehmenden Lehrkräfte aus der ersten Gruppe, zwischen 16 und 25 Jahre Berufserfahrung haben. 30 % der Teilnehmenden verfügen über mehr als 25 Jahre Berufserfahrung, zwei Teilnehmende über 11–15 Jahre und nur eine über fünf Jahre oder weniger, allerdings wenigstens über ein Jahr. Dies bedeutet, dass wir es generell mit erfahrenen DaF-Lehrkräften zu tun haben, welche die anfänglichen Schwierigkeiten wohl schon gemeistert haben.

*Tabelle 1.1: Berufserfahrung der Teilnehmenden aus der ersten Gruppe*

Fr. 1	Über wie viele Jahre Berufserfahrung im Bereich Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht verfügen Sie?	F	f %
e)	16–25 Jahre	25	62,5
f)	mehr als 25 Jahre	12	30,0
d)	11–15 Jahre	2	5,0
b)	1–5 Jahre	1	2,5
a)	weniger als 1 Jahr	0	0,0
c)	6–10 Jahre	0	0,0
Gesamt		40	100,0

Tabelle 1.2 zeigt, dass die meisten, also 45,5 % der teilnehmenden Lehrkräfte aus der zweiten Gruppe, zwischen 11 und 15 Jahre Berufserfahrung haben. 22,7 % der Teilnehmenden haben zwischen 6 und 10 Jahre und 18,2 % zwischen 16 und 25 Jahre

*Tabelle 1.2: Berufserfahrung der Teilnehmenden aus der zweiten Gruppe*

Fr. 1	Über wie viele Jahre Berufserfahrung im Bereich Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht verfügen Sie?	F	f %
d)	11–15 Jahre	10	45,5
c)	6–10 Jahre	5	22,7
e)	16–25 Jahre	4	18,2
f)	mehr als 25 Jahre	2	9,1
b)	1–5 Jahre	1	4,5
a)	weniger als 1 Jahr	0	0,0
Gesamt		22	100,0

Berufserfahrung, zwei Teilnehmende verfügen über mehr als 25 Jahre Berufserfahrung und nur eine über fünf Jahre oder weniger, allerdings wenigstens über ein Jahr. Im Vergleich zur ersten Gruppe haben wir es hier mit etwas weniger erfahrenen Lehrerinnen zu tun, jedoch auch nicht Anfängerinnen.

Tabelle 2.1 ist zu entnehmen, dass 72,5 % der Teilnehmenden aus der ersten Gruppe an einem Gymnasium unterrichten und 27,5 % an anderen Schularten: Sechs Teilnehmende unterrichten an einer Fachmittelschule und zwei an einer Grundschule, jeweils eine unterrichtet an einer Fakultät oder einer Sprachschule, während eine Teilnehmende DaF zurzeit nicht unterrichtet. Sowohl an Gymnasien und Fachmittelschulen als auch an Grundschulen kann Deutsch als Fremdsprache bei nationalen Prüfungen geprüft werden, allerdings wird Grammatik im Unterschied zu der allgemeinen Abiturprüfung und der nationalen Grundschulprüfung im Berufsabitur nicht direkt geprüft.

*Tabelle 2.1: Arbeitsstelle der Teilnehmenden aus der ersten Gruppe*

Fr. 2	Wo unterrichten Sie Deutsch als Fremdsprache hauptsächlich?	F	f %
d)	an einem Gymnasium	29	72,5
c)	an einer Fachmittelschule	6	15,0
a)	an einer Grundschule	2	5,0
e)	an einer Fakultät	1	2,5
f)	an einer Sprachschule	1	2,5
g)	Ich unterrichte zurzeit DaF nicht (mehr).	1	2,5
b)	an einer Berufsschule	0	0,0
Gesamt		40	100,0

Tabelle 2.2 ist zu entnehmen, dass 68,2 % der Teilnehmenden aus der zweiten Gruppe an einer Grundschule unterrichten und 31,8 % an anderen Schularten: Drei Teilnehmende

*Tabelle 2.2: Arbeitsstelle der Teilnehmenden aus der zweiten Gruppe*

Fr. 2	Wo unterrichten Sie Deutsch als Fremdsprache hauptsächlich?	F	f %
a)	an einer Grundschule	15	68,2
d)	an einem Gymnasium	3	13,6
f)	an einer Sprachschule	3	13,6
e)	an einer Fakultät	1	4,6
c)	an einer Fachmittelschule	0	0,0
g)	Ich unterrichte zurzeit DaF nicht (mehr).	0	0,0
b)	an einer Berufsschule	0	0,0
Gesamt		22	100,0

unterrichten an einem Gymnasium, weitere drei an einer Sprachschule, während eine an einer Fakultät unterrichtet. Während in der ersten Gruppe vor allem DaF-Lehrkräfte an Gymnasien vertreten sind, setzt sich die Mehrheit der Teilnehmenden in der zweiten Gruppe demnach aus Grundschullehrerinnen zusammen.

#### 4.5 Forschungsergebnisse und Diskussion

Mit der dritten Frage sollte herausgefunden werden, wie die Teilnehmenden die Bedeutung der Grammatikkenntnisse zur Erreichung der kommunikativen Kompetenz im Deutschen als Fremdsprache einschätzen. Tabelle 3.1 kann entnommen werden, dass 55 % der Teilnehmenden aus der ersten Gruppe auf der Skala von 1 bis 5 (1 – gar nicht wichtig, 5 – sehr wichtig) die Bedeutung mit 4 bewertet haben, während sich jeweils 22,5 % für den Wert 3 bzw. 5 entschieden haben (MT = 4,0). Die Werte 1 und 2 hingegen wurden nicht vergeben.

*Tabelle 3.1: Wichtigkeit der Grammatikkenntnisse für die kommunikative Kompetenz, Gruppe 1*

<b>Fr. 3 Wie wichtig sind zur Erreichung der kommunikativen Kompetenz im Deutschen als Fremdsprache Ihrer Meinung nach die Grammatikkenntnisse?</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>N</b>	<b>MT</b>	<b>STD</b>
	0 0 %	0 0 %	9 22,5 %	22 55,0 %	9 22,5 %	40 100 %	4,0	0,7

Tabelle 3.2 kann entnommen werden, dass 54,6 % der Teilnehmenden aus der zweiten Gruppe die Bedeutung ebenso mit 4 bewertet haben; 40,9 % haben sich allerdings für den Wert 3 entschieden und nur eine Teilnehmende für 5 (MT = 3,6). Die Werte 1 und 2 wurden auch in dieser Gruppe nicht vergeben. Insgesamt wurden Grammatikkenntnisse von den teilnehmenden Lehrkräften aus beiden Gruppen also als wichtig eingeschätzt, in der ersten Gruppe jedoch als etwas wichtiger als in der zweiten. Der Wert 3 wurde dabei in der zweiten Gruppe von sieben Grundschullehrerinnen vergeben sowie von jeweils einer Lehrerin an der Fakultät bzw. in der Sprachschule. Die vertretenen Grundschullehrerinnen schätzen also Grammatik als etwas weniger wichtig zur Erreichung der kommunikativen Kompetenz ein als die teilnehmenden DaF-Lehrerinnen an Gymnasien.

Mit der vierten Frage wollten wir erfahren, was für eine Rolle Grammatik im Vergleich zu anderen (Teil)Kompetenzen im DaF-Unterricht der Teilnehmenden spielt. Tabelle 4.1 zeigt, dass sich die Teilnehmenden aus der ersten Gruppe zu 75 % für die

Tabelle 3.2: Wichtigkeit der Grammatikkenntnisse für die kommunikative Kompetenz, Gruppe 2

Fr. 3 Wie wichtig sind zur Erreichung der kommunikativen Kompetenz im Deutschen als Fremdsprache Ihrer Meinung nach die Grammatikkenntnisse?	1	2	3	4	5	N	MT	STD
	0 0 %	0 0 %	9 40,9%	12 54,6 %	1 4,5 %	22 100 %	3,6	0,6

Antwort *eine gleichwertige wie die anderen Teilfertigkeiten* entschieden haben. An zweiter Stelle befindet sich mit 15 % die Antwort *eine kleinere als die anderen Teilfertigkeiten* und an dritter Stelle mit 10 % die Antwort *eine zentrale*. Die Antworten *eine sehr geringe* und *gar keine* wurden von den Teilnehmenden nicht ausgewählt. Die große Mehrheit der Teilnehmenden versteht die grammatische also als eine den anderen Teilfertigkeiten gleichrangige Kompetenz.

Tabelle 4.1: Rolle der Grammatik im DaF-Unterricht, Gruppe 1

Fr. 4	Was für eine Rolle spielt Grammatik in Ihrem DaF-Unterricht?	F	f %
b)	eine gleichwertige wie die anderen Teilfertigkeiten	30	75,0
c)	eine kleinere als die anderen Teilfertigkeiten	6	15,0
a)	eine zentrale	4	10,0
d)	eine sehr geringe	0	0,0
e)	gar keine	0	0,0
Gesamt		40	100,0

Tabelle 4.2 zeigt, dass sich die Teilnehmenden aus der zweiten Gruppe zu 54,5 % für die Antwort *eine gleichwertige wie die anderen Teilfertigkeiten* entschieden haben. An zweiter Stelle befindet sich mit 36,4 % auch hier die Antwort *eine kleinere als die anderen Teilfertigkeiten* und an dritter Stelle mit 9,1 % die Antwort *eine zentrale*. Die Antworten *eine sehr geringe* und *gar keine* wurden von den Teilnehmenden aus der zweiten Gruppe ebenso nicht ausgewählt. Auch die Mehrheit der Teilnehmenden aus der zweiten Gruppe versteht die grammatische als eine den anderen Teilfertigkeiten gleichrangige Kompetenz; die Zahl derjenigen, die der Grammatik eine kleinere Rolle als den anderen Teilfertigkeiten verteilen, ist hier im Vergleich zu der ersten Gruppe allerdings größer. Diese Antwort wurde auch hier vor allem von der Grundschullehrerinnen gewählt (sechs Teilnehmende), dafür haben sich aber auch zwei Lehrerinnen von den Sprachschulen entschieden.

Tabelle 4.2: Rolle der Grammatik im DaF-Unterricht, Gruppe 2

Fr. 4	Was für eine Rolle spielt Grammatik in Ihrem DaF-Unterricht?	F	f %
b)	eine gleichwertige wie die anderen Teilfertigkeiten	12	54,5
c)	eine kleinere als die anderen Teilfertigkeiten	8	36,4
a)	eine zentrale	2	9,1
d)	eine sehr geringe	0	0,0
e)	gar keine	0	0,0
Gesamt		22	100,0

Mit der fünften Frage sollte festgestellt werden, welche Verfahren die Teilnehmenden zur Vermittlung von Grammatik im DaF-Unterricht anwenden. Tabelle 5.1 kann entnommen werden, dass dabei die meisten Teilnehmenden aus der ersten Gruppe (60 %) eine Kombination von automatisierenden und kognitivierenden Verfahren und 37,5 % nur die kognitivierenden Verfahren (Analyse, Erklärung, Bewusstmachung) ausgewählt haben. Für ausschließlich automatisierende Verfahren (Erwerben von Chunks ohne Bewusstmachung) hat sich lediglich eine Person entschieden, die an einem Gymnasium unterrichtet; der kleine Anteil dieser Antworten überrascht jedoch nicht ganz, denn die Gymnasiasten und Gymnasiastinnen, welche die meisten an dieser Befragung Teilnehmenden in der Praxis unterrichten, verfügen auch in anderen (Fremd)Sprachen über Kenntnisse, was im Sinne der Mehrsprachigkeitsorientierung zu Sprachvergleichen und Analysen führen kann.

Tabelle 5.1: Art der Vermittlung von Grammatik im DaF-Unterricht, Gruppe 1

Fr. 5	Wie vermitteln Sie in Ihrem DaF-Unterricht die grammatischen Strukturen?	F	f %
c)	sowohl mit automatisierenden als auch kognitivierenden Verfahren	24	60,0
b)	mit kognitivierenden Verfahren (Analyse, Erklärung, Bewusstmachung)	15	37,5
a)	mit automatisierenden Verfahren (Erwerben von Chunks ohne Bewusstmachung)	1	2,5
Gesamt		40	100,0

Tabelle 5.2 kann entnommen werden, dass die meisten Teilnehmenden aus der zweiten Gruppe (86,4 %) ebenso eine Kombination von automatisierenden und kognitivierenden Verfahren und 9,1 % nur die kognitivierenden Verfahren ausgewählt haben. Für ausschließlich automatisierende Verfahren hat sich auch in dieser Gruppe lediglich eine Person entschieden, die an einer Grundschule unterrichtet. Lediglich kognitivierende Verfahren werden von dieser Gruppe DaF-Lehrerinnen also wesentlich weniger angewendet, als dies in der ersten Gruppe der Fall war.

Tabelle 5.2: Art der Vermittlung von Grammatik im DaF-Unterricht, Gruppe 2

Fr. 5	Wie vermitteln Sie in Ihrem DaF-Unterricht die grammatischen Strukturen?	F	f %
c)	sowohl mit automatisierenden als auch kognitivierenden Verfahren	19	86,4
b)	mit kognitivierenden Verfahren (Analyse, Erklärung, Bewusstmachung)	2	9,1
a)	mit automatisierenden Verfahren (Erwerben von Chunks ohne Bewusstmachung)	1	4,5
Gesamt		22	100,0

Mit der sechsten Frage wollten wir herausfinden, in welcher Sprache die Teilnehmenden in ihrem DaF-Unterricht grammatische Phänomene erklären. Wie Tabelle 6.1 zeigt, gaben 60 % der Teilnehmenden aus der ersten Gruppe dabei eine Kombination der Erst- und Zielsprache an und 35 % nur die Erstsprache. Zwei Personen, die beide am Gymnasium unterrichten, haben lediglich Deutsch als Zielsprache ausgewählt. Diese Resultate entsprechen den Antworten auf die fünfte Frage, d. i. welche Verfahren sie zur Vermittlung von Grammatik in ihrem DaF-Unterricht verwenden, bei denen sich die Teilnehmenden zu 60 % für eine Kombination von automatisierenden und kognitivierenden Verfahren und zu 37,5 % für ausschließlich kognitivierende Verfahren entschieden haben; während Kognitivierung insbesondere auf niedrigeren Niveaustufen wohl in der Erstsprache durchgeführt werden muss, kann Automatisierung nicht anders als in der Zielsprache erfolgen.

Tabelle 6.1: Sprache der Vermittlung von Grammatik im DaF-Unterricht, Gruppe 1

Fr. 6	In welcher Sprache erklären Sie grammatische Phänomene der deutschen Sprache in Ihrem Unterricht?	F	f %
c)	in einer Kombination der Erst- und Zielsprache	24	60,0
a)	in der Erstsprache der Mehrheit	14	35,0
b)	im Deutschen als der Zielsprache	2	5,0
d)	in einer anderen allen gemeinsamen Fremdsprache	0	0,0
e)	Ich erkläre keine grammatischen Phänomene.	0	0,0
Gesamt		40	100,0

Wie Tabelle 6.2 zeigt, gaben 72,7 % der Teilnehmenden aus der zweiten Gruppe eine Kombination der Erst- und Zielsprache an und 27,3 % nur die Erstsprache. Während diese Resultate mit denen aus der ersten Gruppe vergleichbar sind, wurde lediglich Deutsch als Zielsprache hier anders als in der ersten Gruppe aber gar nicht ausgewählt.

Tabelle 6.2: Sprache der Vermittlung von Grammatik im DaF-Unterricht, Gruppe 2

Fr. 6	In welcher Sprache erklären Sie grammatische Phänomene der deutschen Sprache in Ihrem Unterricht?	F	f %
c)	in einer Kombination der Erst- und Zielsprache	16	72,7
a)	in der Erstsprache der Mehrheit	6	27,3
b)	im Deutschen als der Zielsprache	0	0,0
d)	in einer anderen allen gemeinsamen Fremdsprache	0	0,0
e)	Ich erkläre keine grammatischen Phänomene.	0	0,0
Gesamt		22	100,0

Mit der siebten Frage wollten wir erfahren, an welchen Richtlinien sich die Teilnehmenden bei der Einbeziehung von Grammatik in ihren DaF-Unterricht hauptsächlich orientieren. Tabelle 7.1 ist zu entnehmen, dass sich die Antwort *an eigenen Erfahrungen und Erkenntnissen* mit 40 % in der ersten Gruppe an erster Stelle befindet, gefolgt von den Antworten *an dem benutzten Lehrwerk* mit 25 %, *an dem aktuellen Nationalcurriculum* mit 15 % und *an dem Maturakatalog*<sup>1</sup> mit 12,5 %. Für die Antwort *an dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* haben sich drei Personen entschieden.

Tabelle 7.1: Orientierung bei der Vermittlung von Grammatik im DaF-Unterricht, Gruppe 1

Fr. 7	Woran orientieren Sie sich bei der Einbeziehung der Grammatik in Ihren DaF-Unterricht hauptsächlich?	F	f %
b)	an eigenen Erfahrungen und Erkenntnissen	16	40,0
a)	an dem benutzten Lehrwerk	10	25,0
e)	an dem aktuellen Nationalcurriculum	6	15,0
d)	an dem Maturakatalog	5	12,5
c)	an dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen	3	7,5
Gesamt		40	100,0

Tabelle 7.2 ist zu entnehmen, dass sich in der zweiten Gruppe an erster Stelle mit 63,6 % die Antwort *an dem benutzten Lehrwerk* befindet, gefolgt von der Antwort *an eigenen Erfahrungen und Erkenntnissen* mit 27,2 %. Die Antwort *an dem aktuellen Nationalcurriculum* bzw. *an dem Maturakatalog* hat in dieser Gruppe jeweils eine Person gewählt. Für die Antwort *an dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* hat sich keine entschieden.

1 Im Slowenischen heißt das Abitur *matura* und weil dieser Ausdruck auch in einem Teil des deutschsprachigen Raumes existiert, wurde in der Umfrage die unter slowenischen Deutschlehrkräften verbreitete Benennung *Maturakatalog* benutzt.



Tabelle 7.2: Orientierung bei der Vermittlung von Grammatik im DaF-Unterricht, Gruppe 2

Fr. 7	Woran orientieren Sie sich bei der Einbeziehung der Grammatik in Ihren DaF-Unterricht hauptsächlich?	F	f %
a)	an dem benutzten Lehrwerk	14	63,6
b)	an eigenen Erfahrungen und Erkenntnissen	6	27,2
e)	an dem aktuellen Nationalcurriculum	1	4,6
d)	an dem Maturakatalog	1	4,6
c)	an dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen	0	0,0
Gesamt		22	100,0

Der hohe Anteil der Antworten *an eigenen Erfahrungen und Erkenntnissen* in der ersten Gruppe könnte damit zusammenhängen, dass mehr als 90 % der Teilnehmenden über 16 Jahre Berufserfahrung oder mehr verfügen. Die Häufigkeit der Antwort *an dem benutzten Lehrwerk* ist für keine Gruppe überraschend, wenn man bedenkt, dass an öffentlichen Schulen lediglich vom Schulamt zugelassene Lehrwerke gebraucht werden dürfen, die mit dem Nationalcurriculum übereinstimmen. Dass sich nur fünf Teilnehmende aus der ersten Gruppe für die Antwort *an dem Maturakatalog* entschieden haben, überrascht einerseits, andererseits sollte man aber bedenken, dass Deutsch kein Pflichtfach der Abiturprüfung ist, also kommt dieser in erster Linie bei der Abiturvorbereitung in Frage, die i. d. R. in getrennten Unterrichtsgruppen stattfindet.

Mit der letzten, achten Frage sollte dann der Einfluss der Überprüfung der grammatischen Kompetenz bei der Nationalprüfung Deutsch bzw. der Abiturprüfung Deutsch auf den DaF-Unterricht der Teilnehmenden festgestellt werden. Tabelle 8.1 zeigt, dass sich 57,5 % der Teilnehmenden aus der ersten Gruppe für die Antwort *einen mittelgroßen Einfluss* und 35 % für die Antwort *einen großen Einfluss* entschieden haben. Die Antwort *einen geringen Einfluss* wurde von zwei Personen ausgewählt, von denen eine am Gymnasium und eine an der Fakultät unterrichtet, die Antwort *keinen Einfluss* wählte eine Person, die an einer Fachmittelschule unterrichtet.

Tabelle 8.1: Einfluss der Abiturprüfung Deutsch auf den DaF-Unterricht, Gruppe 1

Fr. 8	Was für einen Einfluss hat die Überprüfung der grammatischen Kompetenz bei der Nationalprüfung Deutsch bzw. der Abiturprüfung Deutsch auf Ihren Unterricht?	F	f %
b)	einen mittelgroßen Einfluss	23	57,5
a)	einen großen Einfluss	14	35,0
c)	einen geringen Einfluss	2	5,0
d)	keinen Einfluss	1	2,5
Gesamt		40	100,0

Tabelle 8.2 zeigt, dass sich 45,4 % der Teilnehmenden aus der zweiten Gruppe ebenso für die Antwort *einen mittelgroßen Einfluss* entschieden haben, 27,3 % aber für die Antwort *keinen Einfluss*. Die Antwort *einen geringen Einfluss* wurde von vier Personen ausgewählt, von denen zwei an Grundschulen und weitere zwei an Sprachschulen unterrichten, die Antwort *einen großen Einfluss* wählten zwei Personen, die an einer Grundschule unterrichten. Der im Vergleich zur ersten Gruppe hohe Anteil der Antworten *keinen Einfluss* kann damit zusammenhängen, dass Deutsch als (zweite) Fremdsprache als drittes Fach neben Erstsprache und Mathematik bei der Nationalprüfung Deutsch in der 9. Klasse Grundschule gar nicht jedes Jahr überprüft wird. Darüber hinaus ist es auch möglich, dass die teilnehmenden Lehrkräfte nur Deutsch als Wahlfach und nicht als Pflichtfach oder Wahlpflichtfach unterrichten.

Tabelle 8.2: Einfluss der Abiturprüfung Deutsch auf den DaF-Unterricht, Gruppe 2

Fr. 8	Was für einen Einfluss hat die Überprüfung der grammatischen Kompetenz bei der Nationalprüfung Deutsch bzw. der Abiturprüfung Deutsch auf Ihren Unterricht?	F	f %
b)	einen mittelgroßen Einfluss	10	45,4
d)	keinen Einfluss	6	27,3
c)	einen geringen Einfluss	4	18,2
a)	einen großen Einfluss	2	9,1
Gesamt		22	100,0

In Verbindung mit der siebten Frage, bei der nur 12,5 % der Teilnehmenden aus der ersten Gruppe angegeben haben, dass sie sich bei der Einbeziehung der Grammatik in ihren DaF-Unterricht hauptsächlich am Abiturskatalog orientieren, erscheinen die Resultate bei dieser Frage auch in der ersten Gruppe auf den ersten Blick unlogisch. Allerdings sollte man nicht übersehen, dass die Schüler und Schülerinnen an den meisten Gymnasien erst am Ende der dritten Klasse die Wahlfächer für ihre Abiturprüfung auswählen, d. h. bis dahin werden alle zusammen unterrichtet. Und wenn am Ende des DaF-Unterrichtes eine Prüfung stattfindet, ist der Washback-Effekt dieser Prüfung auf den DaF-Unterricht bis zu einem bestimmten Grad natürlich auch zu erwarten – sowohl bei den Lehrkräften an Gymnasien als auch an den Grundschulen.

## 5 SCHLUSSBEMERKUNGEN

In der vorliegenden Untersuchung wurde auf die Fragen eingegangen, was für eine Rolle Grammatik im DaF-Unterricht in Slowenien spielt und wie grammatische Strukturen vermittelt werden. Abschließend kann zusammengefasst werden, dass die Mehrheit der

teilnehmenden Lehrenden aus beiden Gruppen, d. h. der teilnehmenden Abiturprüfenden sowie anderer teilnehmenden DaF-Lehrkräfte, Grammatikkenntnisse als wichtig für die Erreichung der kommunikativen Kompetenz im Deutschen als Zielsprache einschätzt und die Grammatik in ihrem Unterricht eine gleichwertige Rolle wie die anderen (Teil-)Kompetenzen einnimmt. Grammatische Strukturen vermitteln sie sowohl mithilfe automatisierender als auch kognitiver Verfahren, die Erklärung erfolgt dabei meistens in einer Kombination der Erst- und Zielsprache. Bei der Einbeziehung der Grammatik in ihren DaF-Unterricht orientieren sich die teilnehmenden Lehrenden hauptsächlich an dem benutzten Lehrwerk und an eigenen Erfahrungen und Erkenntnissen.

In den Forschungsergebnissen kommen einige interessante Aspekte zum Ausdruck: In der ersten Gruppe haben die Teilnehmenden beispielsweise zu 40 % angegeben, dass sie sich bei der Einbeziehung der Grammatik in ihren DaF-Unterricht hauptsächlich an eigenen Erfahrungen und Erkenntnissen orientieren. Dies kann durchaus mit der Tatsache zusammenhängen, dass 62,5 % der teilnehmenden Lehrkräfte aus dieser Gruppe über 16–25 Jahre und weitere 30 % über mehr als 25 Jahre Berufserfahrung verfügen. Tatsächlich haben diese Antwort – mit einer Ausnahme, die zwischen 11–15 Jahre Berufserfahrung angegeben hat – lediglich erfahrene Lehrende ausgewählt, d. h. solche mit 16 Jahren Berufserfahrung oder mehr. Doch zugleich birgt diese Antwort eine Gefahr in sich, denn man weiß nicht, inwieweit diese Erkenntnisse mit den Entdeckungen auf dem Fachgebiet ausgebaut werden. Dass sich in dieser Gruppe mit 25 % an zweiter Stelle und in der zweiten Gruppe mit 63,6 % an erster Stelle die Antwort an dem benutzten Lehrwerk befand, überrascht nicht, denn an öffentlichen Schulen dürfen lediglich vom Schulamt zugelassene Lehrwerke gebraucht werden, die mit dem Nationalcurriculum übereinstimmen.

Fast 40 % der Teilnehmenden aus der ersten Gruppe (aber nur 9,1 % aus der zweiten Gruppe) vermitteln Grammatikkenntnisse lediglich mittels kognitiver Verfahren. Dabei handelt es sich ausschließlich um Lehrkräfte mit 16 Jahren Berufserfahrung oder mehr, die bei der Orientierung aber unterschiedliche Antworten angegeben haben. Deutsch kommt im slowenischen Schulsystem zwar fast nur noch als zweite Fremdsprache vor und das bedeutet, dass die Schüler und Schülerinnen davor schon Erfahrungen mit der Erstsprache und einer ersten Fremdsprache, eventuell auch mit einer Zweitsprache gesammelt haben, was zu Sprachvergleichen und Analysen führen kann, die im Sinne der Mehrsprachigkeitsorientierung im modernen Fremdsprachenunterricht auch erwünscht sind. Allerdings klagen Lehrkräfte täglich darüber, dass ihre Lernenden die grammatischen Strukturen zwar kennen und verstehen, beim Schreiben und Sprechen aber dennoch viele Fehler machen. In einer Fremdsprache mit dem Kennen direkt zum Können zu gelangen, ist tatsächlich eher unwahrscheinlich. Laut dem dargestellten Lernfeldermodell benötigen die Lernenden zum Flüssigwerden das Automatisierungstraining.

Dass sich die Lehrkräfte der Bedeutung der Grammatikkenntnisse so sehr bewusst sind, obwohl das Lernen von Fremdsprachen heute im Allgemeinen äußerst effizienzorientiert ist, hat vermutlich auch mit dem Washback-Effekt der slowenischen

Abiturprüfung im Fach Deutsch zu tun, in der im Teil *Sprachgebrauch* die grammatische Kompetenz im Sinne von Grammatik im Kontext geprüft und bewertet wird. Wäre dies – wie in vielen anderen internationalen Prüfungsformaten – nicht der Fall, so sähen auch die Resultate der vorliegenden Forschung wahrscheinlich etwas anders aus. Erfreulich ist allerdings, dass sich die Lehrenden trotz des lange geltenden Primats der Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht inzwischen auch der Erstsprache der Mehrheit bedienen, um grammatische Phänomene zu erklären. Mit einem weiteren Schritt, dem Vergleichen, kann der Lernprozess im Tertiärsprachenunterricht wiederum effizienter und ökonomischer erfolgen.

Anders als das traditionelle Modell der vier Fertigkeiten integriert das einführend dargestellte Lernfeldermodell die Grammatik in das sprachliche Handeln und verleiht ihr einen neuen – verdienten – Stellenwert. Forschungsergebnisse zeigen, dass diesen auch viele teilnehmende Lehrkräfte (wieder)erkennen. Das Rätsel, wie die separaten Komponenten Grammatik und Wortschatz im Fremdsprachenunterricht mit den vier Fertigkeiten zu verbinden sind, könnte anhand des Lernfeldermodells gelöst werden. Inwiefern die Lehrenden damit bekannt sind, bedarf weiterer Untersuchung; angesichts der Forschungsergebnisse folgen viele wenigstens zum Teil – intuitiv? – bereits seinen Ideen. Nun sollten dafür allerdings auch andere im Rahmen von Seminaren und Fortbildungen entsprechend sensibilisiert werden.

## LITERATUR

- DRUMM, Sandra/Britta HUFEBISEN/Johanna KLIPPEL (2013) *Wie lernt man eigentlich Fremdsprachen?* Sandra Ballweg/Sandra Drumm/Britta Hufeisen/ Johanna Klippel/Lina Pilypaityté, *Deutsch lehren lernen 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Goethe-Institut, Klett-Langenscheidt, 14–64.
- EUROPARAT (Hrsg.) (2001) *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. 18. Februar 2018. <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i0.htm>.
- FUNK, Hermann/Christina KUHN/Dirk SKIBA/Dorothea SPANIEL-WEISE/Rainer E. WICKE (2014) *Deutsch lehren lernen 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Goethe-Institut, Klett-Langenscheidt.
- GLIHA OLENIK, Nadja/Vasja JAKŠE/Brigita KOSEVSKI PULJIĆ/Marinka KRENKER/Mojca LESKOVEC/Diana REDL KOLAR/Andreja RETELJ/Sonja ZVER (2018) *Nemščina: predmetni izpitni katalog za splošno maturo*. Ljubljana: Državni izpitni center. 27. Dezember 2020. <https://www.ric.si/mma/M-NEM-2020/2018083013280560/>.
- GNOTZMANN, Claus (2016) *Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz*. E. Burwitz-Melzer/G. Mehlhorn/C. Riemer/K.-R. Bausch/H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch*

*Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 144–149.

- GOETHE-INSTITUT (2013) *Didaktisch-methodische Prinzipien*. 23. Februar 2018. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf157/unterrichtsprinzipien12.pdf>.
- GROTJAHN, Rüdiger/Karin KLEPPIN (2013) Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung und weitere Prinzipien. K. Ende/R. Grotjahn/K. Kleppin/I. Mohr, *Deutsch lehren lernen 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Goethe-Institut, Langenscheidt, 26–32.
- HOLC, Nada/Stanka EMERŠIČ/Liljana KAČ/Ana Marija MUSTER/Herta OREŠIČ/Nuša RUSTJA (2008) *Učni načrt. Nemščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. 13. August 2018. [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/un\\_nemscina\\_gimn.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_nemscina_gimn.pdf).
- KAČ, Liljana/Susanne VOLČANŠEK/Suzana RAMŠAK (2016) *Program osnovna šola: Nemščina: Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. 6. August 2021. [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN\\_nemscina.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_nemscina.pdf).
- KLIPPEL, Friederike (2016) Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. E. Burwitz-Melzer/G. Mehlhorn/C. Riemer/K.-R. Bausch/H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 315–320.
- KONDRIČ HORVAT, Vesna/Nada HOLC/Mihael KOLTAK/Tamara BOSNIČ/Brigita KOSEVSKI/Anica PLAZAR/Natalija ROBNIK (2001) *Učni načrt za izbirni predmet: Tuji jezik nemščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. 6. August 2021. [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/3-letni/Nemscina\\_izbirni.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/3-letni/Nemscina_izbirni.pdf).
- PEVEC SEMEC, Katica/Liljana KAČ/Neva ŠEČEROV/Simona CAJHEN/Barbara LESNIČAR/Alja LIPAVIC OŠTIR/Liliane STRMČNIK (2013) *Program osnovna šola: Drugi tuji jezik v 4. do 9. razredu: Neobvezni izbirni predmet: Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 6. August 2021. [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/Neobvezni/Drugi\\_TJ\\_izbirni\\_neobvezni.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/Neobvezni/Drugi_TJ_izbirni_neobvezni.pdf).

## POVZETEK

**ODNOS UČITELJEV IN UČITELJIC NEMŠČINE DO SLOVNICE PRI POUKU NEMŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA NA PRIMERU ZUNANJIH OCENJEVALCEV IN OCENJEVALK SLOVENSKE MATURE**

V zgodovini didaktike tujih jezikov se je slovnici kot delni zmožnosti pripisoval različen pomen. Danes se kot najpomembnejši cilj pouka tujih jezikov v splošnem razume sporazumevalna zmožnost, Skupni evropski jezikovni okvir za jezike (2001) pa slovnično zmožnost opredeljuje kot njen osrednji sestavni del. Kljub temu pri sodobnem akcijsko usmerjenem in k učinkovitosti naravnem pouku nemščine kot tujega jezika vloga slovnice ostaja sporna. Ta raziskava se je zato osredotočila na vprašanja, kakšno vlogo igra slovnica pri pouku nemščine kot tujega jezika v Sloveniji, kako se pri njem posredujejo slovnične strukture ter po katerih smernicah se učitelji in učiteljice pri tem ravnaajo. Anketa je pokazala, da večina sodelujočih zunanjih ocenjevalcev in ocenjevalk slovenskega maturitetnega izpita iz nemščine, kot tudi drugih sodelujočih učiteljev in učiteljic nemščine kot tujega jezika v Sloveniji znanje slovnice opredeljuje kot pomembno za doseganje sporazumevalne zmožnosti v nemščini kot tujem jeziku in da ima slovnica pri njihovem pouku enakovredno vlogo kot ostale (delne) zmožnosti. Slovnične strukture sodelujoči učitelji in učiteljice posredujejo tako s postopki avtomatizacije kot s kognitivnimi postopki, razlago pri tem podajajo v kombinaciji prvega in ciljnega jezika, ravnaajo pa se predvsem po lastnih izkušnjah in spoznanjih ter uporabljanih učbenikih. Mnogi sodelujoči učitelji in učiteljice torej vsaj delno že sledijo modelu štirih učnih področij, ki drugače kot tradicionalni model štirih jezikovnih zmožnosti slovnico integrira v jezikovna opravila ter tako ločeni sestavini slovnico in besedišče povezuje s tradicionalnimi štirimi zmožnostmi.

**Ključne besede:** nemščina kot tuji jezik, sporazumevalna zmožnost, slovnična zmožnost, didaktično-metodična načela, akcijska usmerjenost

## ABSTRACT

**ATTITUDES OF GFL TEACHERS TO GRAMMAR IN GFL CLASSROOMS USING THE EXAMPLE OF SLOVENIAN Matura EXAMINERS**

In the history of foreign language teaching methodology, grammar, as a sub-skill, has been treated in very different ways. Today, the main goal to be achieved in foreign language teaching is generally understood to be communicative competence, and the Common European Framework of Reference for Languages (2001) describes grammatical competence as one of its central components. Nevertheless, the role of grammar remains contested in modern, efficiency- and action-oriented classrooms of German as a foreign language (GFL). The present research has

therefore addressed the questions of the role that grammar plays in GFL classrooms in Slovenian schools, how the grammatical structures are presented and what is the orientation in this regard. A survey has shown that the majority of the participating matura examiners as well as the majority of other participating Slovenian teachers consider grammatical knowledge to be important for achieving communicative competence in GFL, and that grammar plays an equal role in their teaching as the other sub-skills. They use both drill-based and awareness-raising techniques to foster the acquisition of grammatical structures, explanations are given in a combination of the first and second languages, the teachers mainly orientate themselves based on their own experiences and knowledge, and the textbooks they are using. Many of them already follow the four strands model, which, in contrast to the traditional model of the four skills, integrates grammar into language activities and thus combines the separate components of grammar and vocabulary with the four skills.

**Keywords:** German as a foreign language, communicative competence, grammatical competence, teaching principles, action-oriented approach

## ZUSAMMENFASSUNG

### **DIE EINSTELLUNG DER DAF-LEHRENDEN ZUR GRAMMATIK IM DAF-UNTERRICHT AM BEISPIEL SLOWENISCHER ABITURPRÜFENDER**

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik wurde der Grammatik als Teilkompetenz ein äußerst unterschiedlicher Stellenwert zugeschrieben. Als das wichtigste im Fremdsprachenunterricht zu erreichende Lernziel wird heute im Allgemeinen die kommunikative Kompetenz verstanden und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (2001) bezeichnet die grammatische Kompetenz als zentralen Bestandteil der kommunikativen Kompetenz. Dennoch bleibt im modernen effizienz- und handlungsorientierten Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht die Rolle der Grammatik umstritten. In der vorliegenden Untersuchung wurde folglich auf die Fragen eingegangen, was für eine Rolle Grammatik im DaF-Unterricht in Slowenien spielt, wie grammatische Strukturen vermittelt werden und was dabei die Orientierung darstellt. Eine Befragung hat gezeigt, dass die Mehrheit der teilnehmenden Abiturprüfenden sowie anderer teilnehmenden slowenischen Lehrenden Grammatikkenntnisse als wichtig für die Erreichung der kommunikativen Kompetenz im Deutschen als Zielsprache einschätzt und die Grammatik in ihrem Unterricht eine gleichwertige Rolle wie die anderen (Teil-)Kompetenzen spielt. Grammatische Strukturen vermitteln die Teilnehmenden sowohl mit automatisierenden als auch kognitiverenden Verfahren, die Erklärung erfolgt in einer Kombination der Erst- und Zielsprache, die Lehrenden orientieren sich dabei hauptsächlich an eigenen Erfahrungen und Erkenntnissen sowie an benutzten Lehrwerken. Viele teilnehmende Lehrende folgen zum Teil also bereits dem Lernfeldermodell, das anders als das traditionelle Modell der vier Fertigkeiten die Grammatik

in das sprachliche Handeln integriert und somit die separaten Komponenten Grammatik und Wortschatz mit den vier Fertigkeiten verbindet.

**Schlüsselwörter:** Deutsch als Fremdsprache, kommunikative Kompetenz, grammatische Kompetenz, didaktisch-methodische Prinzipien, Handlungsorientierung



**Andreja Retelj**Philosophische Fakultät, Universität Ljubljana  
Slowenien

andreja.retelj@ff.uni-lj.si

UDK 373.2(497.4):81'246.3

DOI: 10.4312/vestnik.13.501-517



## **FRÜHE MEHRSPRACHIGKEIT IN SLOWENIEN – EINSTELLUNGEN DER ELTERN GEGENÜBER DEM FREMSPRACHENLERNEN IM VORSCHULALTER**

### **1 EINLEITUNG**

In den letzten Jahren wurde viel Aufmerksamkeit der Frage gewidmet, welche Rolle die elterliche Beteiligung in der kindlichen Ausbildung spielt. Seitens etlicher Forscher wird von einem positiven Einfluss der aktiven Miteinbeziehung der Eltern berichtet, was folglich u. a. in höheren Leistungen der Kinder resultiert (vgl. z. B. Bonk et al., 2018, Hayes et al. 2018, Bryk et al. 2010). Eltern werden deshalb immer häufiger als Schlüsselakteure in der Ausbildung der Kinder wahrgenommen.

Eine entscheidende Rolle der Eltern lässt sich auch auf die Frage zurückführen, ob Kinder im Vorschulalter eine Fremdsprache erwerben bzw. lernen oder nicht, denn letztendlich treffen die wichtigsten Entscheidungen über Freizeitaktivitäten und Lernmöglichkeiten der Kinder ihre Eltern. Ob Kinder früh der Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Formen ausgesetzt werden, hängt im großen Teil auch mit den Einstellungen der Eltern gegenüber dem Fremdsprachenlernen im Allgemeinen, der Nützlichkeit gewisser Fremdsprachen im Alltag, elterlichen schulischen Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen und der Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit zusammen (vgl. Szabo et al. 2021, Cizér 2020, Cizér/Lukács 2010).

Die Mehrsprachigkeit wird immer häufiger als Normalität oder sogar als ein Muss angesehen, denn der gemeinsame Lebens- und Wirtschaftsraum ist durch die stets wachsende Mobilität der Bürger immer vernetzter und durch Kontakte mit mehrsprachigen Menschen immer präsenter. Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) (weiter GeR) wird zwischen Mehrsprachigkeit und Vielsprachigkeit unterschieden. Die Vielsprachigkeit bezieht sich auf die „Kenntnis einer Anzahl von Sprachen, oder ... /die/ Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft“ (Europarat 2001: o. S.). Bei der Mehrsprachigkeit dagegen wird davon ausgegangen, dass „Sprachen und Kulturen /.../ nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert /werden/, sondern ... vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz /bilden/, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen

beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ (Europarat 2001: o. S.).

Die individuelle Mehrsprachigkeit wird als ein großes gesellschaftliches Kapital gesehen und sollte laut Artikel 126 des Vertrags über die Europäische Union (1992: 47) stark gefördert werden, was auch durch zahlreiche für das Fremdsprachenlehren und -lernen wichtige EU-Dokumente und nationale Dokumente hervorgehoben wird.

Der GeR aus dem Jahr 2001 und sein Zusatz Der Begleitband zum GeR (Europarat, Goethe Institut München 2020) als die wichtigsten Dokumente, die das Lernen und Lehren von modernen Fremdsprachen beschreiben, stellen mehrsprachige Lernende in den Vordergrund. Im Fokus steht nicht mehr eine Annäherung an Muttersprachler einer Sprache, sondern eine möglichst breit entwickelte Mehrsprachigkeit eines Einzelnen. Das Hauptziel eines solchen Unterrichts ist laut GeR (Europarat 2001: o. S.) „ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben“. Dieser Paradigmenwechsel sollte auch darin resultieren, dass beim Erlernen einer neuen Fremdsprache die bereits präsenten Sprachkenntnisse anderer Sprachen sowie der Erstsprache bzw. der Muttersprache miteinbezogen und als wichtige sprachliche Ressourcen gesehen werden. Diese in der Praxis große Herausforderung wird im Begleitband zum GeR (Europarat, Goethe Institut München 2020) mit drei neuen Skalen für plurikulturelle und mehrsprachige Kompetenzen angegangen. So liegen zum ersten Mal Deskriptoren zur mehrsprachigen und zur kulturellen Kompetenz vor, was neue Chancen eröffnet, aber auch neue Probleme mit sich bringt (Studer 2020).

Eine große Bedeutung wird der Mehrsprachigkeit auch in den nationalen slowenischen Dokumenten Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018 (Dt. Resolution betreffend das Nationalprogramm für die Sprachpolitik 2014-2018) und Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025 (Dt. Resolution betreffend das Nationalprogramm für die Sprachpolitik 2021-2025) zugeschrieben. Zusätzlich werden in dazugehörigen Aktionsplänen genauere Maßnahmen im Sinne von Methodik zur Förderung der Mehrsprachigkeit vorgesehen. Auch hier ist hervorzuheben, dass Mehrsprachigkeit als Potenzial gesehen wird, das auf verschiedenen Ebenen stark gefördert wird.

Ein weiteres Dokument, das die Förderung von mehrsprachiger und interkultureller Bildung thematisiert und vor allem für den schulischen Kontext von großer Bedeutung ist, ist ROPP od. Referenčni okvir za pluralistične pristope k jeziku in kulturam – Zmožnosti in viri (Candelier 2009, ROPP 2017) (Dt. Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA/CARAP)). Das Dokument bietet zahlreiche Deskriptoren zu drei Bereichen/Ressourcen: Wissen, Einstellungen / Haltungen und Fertigkeiten sowie theoretische Überlegungen zu pluralen Ansätzen.

## 2 DAS VORSCHULISCHE FREMDSPRACHENLERNEN IN SLOWENIEN

Im Kurikulum za vrtce (1999) (Dt. Curriculum für Kindergärten), dem nationalen Dokument für die staatlichen Kindergärten, wird das Fremdsprachenlernen nicht mit einbezogen. Das Hauptziel der sprachlichen Bildung ist laut Kurikulum za vrtce (1999: 19) „razumevanje jezika kot temelja lastne identite“ (Dt. das Verstehen der Sprache als die Grundlage für die eigene Identität). Es wird im Dokument noch darauf hingewiesen, dass die Erziehung im Kindergarten zur kollektiven Mehrsprachigkeit in Grenzgebieten beitragen sollte und die Zweisprachigkeit in den Familien (auch individuelle Mehrsprachigkeit) respektiert werden soll (Kurikulum za vrtce 1999: 19).

Dennoch wird in einigen Kindergärten in Slowenien der Fremdsprachenunterricht im kostenpflichtigen Zusatzprogramm angeboten und von etlichen Kindern besucht.<sup>1</sup> Immer mehr private Sprachschulen bieten Kinderkurse ab drei Jahren an und berichten in den Medien über große Einschreibequoten.<sup>2</sup> Die Zahl der privaten Kindergärten mit einem Fremdsprachenangebot ist auch bemerkenswert.

Es scheint also, dass das Interesse der Eltern an dem vorschulischen Fremdsprachenlernen wächst und dass die frühe Mehrsprachigkeit als ein wichtiger Mehrwert gesehen wird. Es stellt sich jedoch die Frage, ob das Fremdsprachenlernen im Vorschulalter bei den Eltern wirklich ein so hohes Ansehen genießt oder das nur eine von den zahlreichen Freizeitaktivitäten für diejenigen Kinder ist, deren Eltern sich das leisten können.

Da das Fremdsprachenlernen im Vorschulalter nicht unter der staatlichen Obhut gefördert wird, gibt es auch keine normativen oder staatlich präskriptiven Regelungen, was die Ziele eines solchen Fremdsprachenunterrichts sein sollten. Es ist auch nicht klar, wie der Fremdsprachenunterricht in privaten Institutionen geplant und durchgeführt wird, denn es gibt kein Begleitverfahren, das die Qualität und die Angemessenheit evaluiert.<sup>3</sup> Es existiert zwar ein ausführliches Angebot von einschlägiger Literatur, die das Fremdsprachenlernen bzw. den Fremdspracherwerb im Vorschulalter theoretisch fundiert und auch praktisch präsentiert (z. B. Hall 2017, Böttger/Gien 2014, Widlok 2008), dennoch wissen wir nicht, ob dies im vorschulischen Unterricht in Slowenien auch beachtet oder eingehalten wird.

Die Ergebnisse einer einfachen Internetrecherche mit dem Suchwort „tečajji tujih jezikov za otroke“ (Dt. Fremdsprachenkurse für Kinder), bei der die ersten zehn Treffer

1 Die Informationen wurden den Webseiten von etlichen Kindergärten (Siehe z. B. <http://www.pedenjpednm.si/nadstandardne-dejavnosti/>, 5. 11. 2021) und einigen im Internet zugänglichen Jahresberichten (Siehe z. B. <http://vrteeng.splet.arnes.si/files/2018/09/Poro%C4%8Dilo-LDN-2017-2018.pdf>, 5. 11. 2021) entnommen.

2 Quelle z. B.: <https://mojefinance.finance.si/8952294/%28mladi-in-denar%29-Vroci-jeziki-za-mlade-Katere-se-jim-splaca-govoriti>, 5. 11. 2021.

3 Das Fremdsprachenlernen wird im slowenischen Schulsystem in der Grundschule als Pflichtfach, Wahlfach oder Wahlpflichtfach angeboten. Die erste Fremdsprache – überwiegend Englisch – wird oft ab der ersten, obligatorisch ab der zweiten Klasse gelernt. Die zweite Fremdsprache dagegen wird als Wahlfach ab der vierten oder ab der siebten Klasse angeboten. Der Wunsch nach einer obligatorischen zweiten Fremdsprache ab 4. Schuljahr bleibt trotz vielen Bemühungen und positiven Resultaten aus Pilotprojekten noch immer nicht realisiert. Einen ausführlichen Überblick über den Stand der Fremdsprachen in Grundschulen gibt es bei Štraus (2018).

unter die Lupe genommen wurden, vermittelten einige Vorstellungen über das Fremdsprachenlernen im Vorschulalter. Alle zehn Anbieter, deren Webseiten angeschaut wurden, sind private Sprachschulen. Das Sprachangebot für Kleinkinder richtet sich in den meisten Sprachschulen auf die Altersgruppe 3–5-Jährige. Nur eine Schule wirbt ein Sprachprogramm für die Altersgruppe null bis drei Jahre. Alle Sprachschulen bieten Englisch und Deutsch an, während nur eine Sprachschule zusätzlich noch Spanisch und Französisch anbietet. Bei der Beschreibung von Programmen, die auf eine Methode signalisieren könnten, werden am häufigsten Begriffe wie Sprachbad, Lernen durch Spielen, Lernen durch Lieder, Lernen mit Bewegung, Methode Story-Telling genannt. Als Lernmaterial, das für diese Altersgruppen eingesetzt wird, werden eigene Lernmaterialien oder Märchen genannt. Einige Sprachschulen bieten Kindersprachkurse (sg. *tečaji za otroke*) an und andere Märchenstunden (sg. *pravljичne urice*). Auch die Dauer solcher Unterrichtsstunden variiert von 30 bis 60 Minuten.

Laut Werbung bzw. Informationen auf den Webseiten dieser Sprachschulen lägen die meisten Vorteile des frühen Fremdsprachenerwerbs der Vorschulkinder darin, dass sie intuitiv lernen, in die Fremdsprache eintauchen und ganz nebenbei lernen, vom spielerischen Lernen profitieren und eine Fremdsprache wie Schwämme aufsaugen.

### **3 HERAUSFORDERUNGEN DES FREMDSPRACHENLERNENS UND -LEHRENS IM VORSCHULALTER**

Das Fremdsprachenlernen im frühen Alter ist ein brennendes und vieldiskutiertes Forschungsfeld, was darauf hinweist, dass dieses Thema nicht nur in der Welt der Wissenschaft, sondern auch in der laienhaften Öffentlichkeit für Furore sorgt. Im Weiteren beleuchten wir kurz die Thematik aus der Sicht der Lernenden und Lehrenden.

Einen ausführlichen Überblick aus verschiedenen Studien über die Vorteile des Fremdsprachenlernens findet man bei Jaekel et al. (2017), García Mayo (2017) oder Brumen (2009: 68–70). Aus der einschlägigen Literatur geht hervor, dass das Fremdsprachenlernen im Vorschulalter für Kinder meistens keine zusätzliche Belastung darstellt und von Kindern positiv bewertet wird (García Mayo 2017). Auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen sollten nicht von vornherein vom Fremdsprachenunterricht ausgeschlossen werden (Frigerio Sayilir 2011). Mihaljević Djigunović (2012) hebt dennoch hervor, die Motivation und die Einstellungen der Kleinkinder gegenüber Fremdsprachenlernen sollten nicht als stabile und dauerhafte Eigenschaften betrachtet werden, denn sie ändern sich mit der Zeit. Jurišević und Pižorn (2013) stellten fest, dass junge Fremdsprachenlernende im Alter von sechs bis acht Jahren vor allem eine intrinsische Motivation für das Fremdsprachenlernen aufzeigen. Es gibt dennoch auch Lernende, bei denen die extrinsische Motivation eine große Rolle spielt, was Rücksicht auf die generelle Entwicklung der Kinder wie auch sprachliche Kompetenzen bei der Unterrichtsplanung verlangt.

Fremdsprachenlehrende, die Kleinkinder unterrichten, müssen u. a. über gute Sprachkenntnisse in der Erstsprache des Kindes und über die zu erlernende Fremdsprache verfügen. Sie benötigen eine gute fremdsprachendidaktische Ausbildung für unterschiedliche Zielgruppe (Nikolov/Mihaljević Djigunović 2011). Brumen (2011) belegt auch, dass die Lehrperson zu einem entscheidenden Faktor zur Motivation zum Fremdsprachenlernen der Kinder gezählt wird. Mihaljević Djigunović (2012) zeigte mit ihrer Untersuchung, dass kroatische Lehrende eine positive Einstellung zum frühen Fremdsprachenlernen haben. Die Untersuchung von Pižorn und Dagarin Fojkar (2014) im slowenischen Kontext weist darauf hin, dass die Einstellung der Eltern eine wichtige Rolle für das Fremdsprachenlernen spielt und dass Eltern oft (zu) hohe Erwartungen bezüglich der Fremdsprachenkenntnisse ihrer Kinder haben.

## **4           UNTERSUCHUNG**

### **4.1       Forschungsfrage**

Die Untersuchung soll die Antwort auf folgende Hauptforschungsfrage geben:

Was für eine Einstellung gegenüber der frühen Mehrsprachigkeit haben Eltern mit Kindern, die in Slowenien einen staatlichen Kindergarten besuchen?

Zur Beantwortung der Hauptforschungsfrage wurden noch folgende Subforschungsfragen formuliert:

1.   Bewerten Eltern das frühe Fremdsprachenlernen eher vorteilhaft oder eher nachteilhaft?
2.   Was motiviert Eltern, dass sie ihre Kinder in die fremdsprachlichen Aktivitäten einschreiben?
3.   Welchen Einfluss hat das Fremdsprachenlernen im Vorschulalter auf die Entwicklung der Erstsprache?
4.   Welche Einstellungen haben Eltern zum Lehrpersonal und zu Lernmethoden?

### **4.2       Forschungsmethode und Instrument**

Die Arbeit bedient sich einer deskriptiv-kausalen, nicht-experimentellen Forschungsmethode. Um eine größere Teilnehmerzahl zu erreichen, wurde das quantitative Verfahren ausgewählt, und zwar die Befragung. Um ein möglichst breites Spektrum der Einstellungen der Eltern zur Mehrsprachigkeit abzudecken, wurden anhand der einschlägigen Literatur folgende vier Kategorien vordefiniert:

1. Vorteile und Nachteile des frühen Fremdsprachenlernens,
2. elterliche Motivation für das Fremdsprachenlernen der Kinder,
3. Entwicklung der Erstsprache bei dem gleichzeitigen Lernen anderer Sprachen,
4. Lehrperson und Lehr-/Lernmethoden.

Zu jeder Kategorie wurden dann repräsentative Aussagen/Items entwickelt. In Anlehnung an ein schon existierendes Instrument aus dem ELLiE Projekt (Enever 2011) wurde ein Fragebogen mit vier Kategorien und 35 Items entwickelt, die auf einer 5-stufigen Likert-Skala (1 – ich stimme überhaupt nicht zu – 5 – ich stimme völlig zu) abgefragt wurden. Zusätzlich wurden in der Befragung noch einige demografische Daten gesammelt (statistische Region, Geschlecht, Ausbildung, Fremdsprachenkenntnisse der Eltern), die bei der Interpretation der Ergebnisse helfen könnten.

### **4.3 Datenerhebung und Datenanalyse**

Aus jeder der zwölf slowenischen statistischen Regionen wurden durch das Zufallsprinzip zwei staatliche Kindergärten ausgewählt. Die Anfrage zur Teilnahme an der Umfrage wurde Anfang Februar 2020 an 24 Kindergartenleiter geschickt, die den Link zum Online-Fragebogen erhielten und dann durch interne Datenbanken an die Eltern weiterleiteten. Dadurch wurde sichergestellt, dass an der Umfrage nur Eltern von Vorschulkindern, die gleichzeitig einen staatlichen Kindergarten besuchen, teilnehmen können.

Die Online-Befragung dauerte von 15. Januar bis 20. Februar 2020, danach wurde der Link deaktiviert und die Daten aufbereitet und analysiert.

Die Datenanalyse erfolgte mithilfe der deskriptiven Statistik. Berechnet wurden die Häufigkeit der Antworten ( $f$  %), der Mittelwert ( $\bar{x}$ ) und die Standardabweichung (Std.). Aus Platzmangel werden in den Tabellen nur die Prozentzahlen angegeben.

### **4.4 Forschungsteilnehmende**

An der Befragung nahmen 688 Elternteile aus allen 12 statistischen Regionen Sloweniens teil. In die Datenanalyse wurden nur völlig ausgefüllte Fragebögen ( $N = 481$ ) einbezogen. Obwohl die Stichprobe ( $N = 481$ ) eher klein ist und die Ergebnisse nicht einfach auf die Gesamtpopulation zu verallgemeinern sind, lassen sich anhand der Ergebnisse dennoch einige für die Praxis wertvolle Schlussfolgerungen ziehen.

Die Resultate des demografischen Teils ergeben folgendes Bild über die Teilnehmenden: Der Männeranteil war 5 % und der Frauenanteil war 87 %, 8 % der Teilnehmenden gaben keine Daten an. Da der Männeranteil so klein ist, ist eine weitere Differenzierung nach dem Geschlecht für diese Untersuchung nicht sinnvoll.

Die Mehrheit der Teilnehmenden hat einen Universitäts- oder Hochschulabschluss (71 %), 23 % Teilnehmende haben eine vierjährige Mittelschule abgeschlossen, 6 % eine dreijährige Berufsschule, keiner der Teilnehmenden hat nur eine Grundschulausbildung.

Aus der Frage, wie viele Fremdsprachen sie sprechen, lässt sich anhand der Resultate Folgendes erschließen: 1 % der Befragten beherrschen keine Fremdsprache, 19 % beherrschen eine Fremdsprache, 35 % zwei Fremdsprachen, und mehr als zwei Fremdsprachen zu sprechen, gaben 45 % der Teilnehmenden an.

#### 4.5 Ergebnisse und Interpretation

Die erste Kategorie wurde *Vorteile und Nachteile des frühen Fremdsprachenlernens* benannt. Im Fokus stehen Einstellungen der Eltern zu den Vorteilen und Nachteilen des frühen Fremdsprachenlernens.

In der Tabelle 1 werden 10 Items und die Resultate der Kategorie 1 präsentiert. Die Ergebnisse zeigen ein sehr eindeutiges Bild. Die Mehrheit der Eltern ( $\bar{x} = 4,1$ ; 52 %) glaubt, dass das frühe Fremdsprachenlernen unmittelbar mit dem späteren Erfolg verbunden ist und tendiert auch dazu, dass das Fremdsprachenlernen im Vorschulalter eine positive Auswirkung auf die kognitive Entwicklung des Kindes hat ( $\bar{x} = 4,2$ ; 48 %) sowie dazu beitragen kann, eine positive Einstellung gegenüber Fremdsprachen zu entwickeln ( $\bar{x} = 4,1$ ; 49 %). Nur 20 % der Eltern betrachten das vorschulische Fremdsprachenlernen im Vergleich zum Lernen in der Grundschule als nicht so effektiv ( $\bar{x} = 3,5$ ). Eine große Mehrheit der Befragten sieht das vorschulische Fremdsprachenlernen als keine zusätzliche Belastung ( $\bar{x} = 2,1$ ; 47 %), als nicht zu anstrengend ( $\bar{x} = 2,0$ ; 46 %) oder sinnlos ( $\bar{x} = 1,6$ ; 64 %) und glaubt auch nicht, Kinder wären für das Fremdsprachenlernen noch nicht reif ( $\bar{x} = 1,9$ ; 54 %). Der Aussage, das Lernen einer Fremdsprache hat eine negative Auswirkung auf andere Talente, stimmt die Mehrheit nicht zu ( $\bar{x} = 1,7$ ; 58 %). Nur ganz wenige Befragte ( $\bar{x} = 1,7$ ) sind der Meinung, dass das gleichzeitige Lernen mehrerer Sprachen darin resultiert, dass Kinder letztendlich keine Sprache beherrschen.<sup>4</sup>

Anhand der Resultate lässt sich eindeutig erschließen, dass die befragten Eltern das vorschulische Fremdsprachenlernen als vorteilhaft sehen und dabei keine großen Bedenken oder Vorurteile haben.

Da das Konzept der kindlichen Motivation für das Fremdsprachenlernen ein sehr kompliziertes und facettenreiches Konzept ist, bezieht sich unsere zweite Kategorie, genannt *Elterliche Motivation für das Fremdsprachenlernen der Kinder*, nur auf die elterliche Motivation für die Auswahl der Sprachen, eigene Wünsche bezüglich des Fremdsprachenlernens und Gründe, warum sie ihr Kind in die fremdsprachlichen Aktivitäten mit einbeziehen würden. Die Tabelle 2 schildert die Analyse von sieben Items aus der Kategorie 2.

4 Die Items 5, 6, 7, 8, 9, 10 in dieser Kategorie wurden negativ formuliert, deswegen sind die berechneten Durchschnittswerte niedrig und müssen umgekehrt verstanden werden.



Tabelle 1: Vorteile und Nachteile des frühen Fremdsprachenlernens

Aussagen	1	2	3	4	5	N	$\bar{x}$	Std.
1 Je früher Kinder eine Fremdsprache lernen, desto besseren Erfolg erreichen sie später.	5 %	6 %	18 %	19 %	52 %	481	4,1	1,17
2 Das Fremdsprachenlernen im Vorschulalter ist effektiver als das Fremdsprachenlernen in der Grundschule.	10 %	10 %	30 %	19 %	31 %	481	3,5	1,29
3 Das Fremdsprachenlernen im Vorschulalter trägt zur positiven Einstellung gegenüber Fremdsprachenlernen später im Leben bei.	3 %	4 %	18 %	26 %	49 %	481	4,1	1,06
4 Das frühe Fremdsprachenlernen hat positive Effekte auf kindliche kognitive Entwicklung.	1 %	4 %	17 %	30 %	48 %	481	4,2	0,93
5* Im Vorschulalter sind Kinder noch nicht reif um eine Fremdsprache zu lernen.	54 %	19 %	15 %	6 %	6 %	481	1,9	1,21
6* Das Fremdsprachenlernen im Vorschulalter ist für Kinder eine unnötige Belastung.	47 %	18 %	21 %	9 %	6 %	481	2,1	1,24
7* Das Fremdsprachenlernen im Vorschulalter ist für Kinder sehr anstrengend.	46 %	19 %	26 %	8 %	2 %	481	2	1,11
8* Das Fremdsprachenlernen hat einen negativen Einfluss auf die Entwicklung anderer Talente.	69 %	18 %	12 %	2 %	0 %	481	1,5	0,76
9* Das Fremdsprachenlernen im Vorschulalter ist nicht sinnvoll, weil ältere Kinder später schneller lernen.	64 %	21 %	11 %	3 %	1 %	481	1,6	0,87
10* Lernt ein Kind mehrere Sprachen, beherrscht es keine gut.	58 %	22 %	14 %	4 %	2 %	481	1,7	0,97

\* negative Formulierung der Items

Mit der höchsten Durchschnittsnote ( $\bar{x} = 4,4$ ) wurde die Zustimmung mit der Aussage 7 geäußert, und zwar, dass die positive oder negative Motivation der Eltern für das Fremdsprachenlernen auf Kinder projiziert wird. Die Mehrheit der Eltern (46 %;  $\bar{x} = 4,1$ ) glaubt, dass das Fremdsprachenlernen vorschulischen Kindern Spaß macht, dass sie gerne Fremdsprachenaktivitäten besuchen (38 %;  $\bar{x} = 3,8$ ), und sie wünschen sich zugleich auch, sie selbst hätten die Gelegenheit gehabt in ihrem Vorschulalter eine Fremdsprache



zu lernen (53 %;  $\bar{x} = 3,9$ ). Viele Eltern sehen im Fremdsprachenlernen auch eine Möglichkeit, dass sich Kinder mit fremden Kulturen vertraut machen (39 %;  $\bar{x} = 3,9$ ). Es lässt sich auch eine Priorität zum Erlernen der englischen Sprache im Vorschulalter beobachten, denn mehr als die Hälfte der Befragten meint, man soll das Kind für Englisch motivieren ( $\bar{x} = 3,6$ ), dagegen befürwortet das Erlernen einer Nachbarsprache nur die Minderheit ( $\bar{x} = 2,6$ ). Einerseits kann man wegen der starken Präsenz der englischen Sprache im Alltag diese Favorisierung nachvollziehen, andererseits wird Englisch als Pflichtfach in den meisten Grundschulen gelernt und könnte in der vorschulischen Zeit durch eine andere Sprache ersetzt werden.

Aus den Antworten der Teilnehmenden in der zweiten Kategorie kann abgeleitet werden, dass die Eltern eine ziemlich hohe Motivation für das Fremdsprachenlernen der Kinder aufzeigen, denn sie empfinden vorschulische Fremdsprachenlerngelegenheiten als eine gute Möglichkeit, die den Kindern auf eine angenehme Weise die Welt anderer Sprachen und Kulturen näher bringt.

Tabelle 2: Elterliche Motivation für das Fremdsprachenlernen der Kinder

Aussagen	1	2	3	4	5	N	$\bar{x}$	Std.
1 Ich möchte gerne, dass mein Kind durch Fremdsprachen andere Kulturen kennen lernt.	5 %	3 %	28 %	25 %	39 %	481	3,9	1,11
2 Im Vorschulalter besuchen Kinder Fremdsprachenaktivitäten sehr gern.	5 %	7 %	27 %	22 %	38 %	481	3,8	1,18
3 Ich glaube, das Fremdsprachenlernen im Vorschulalter macht Kindern Spaß.	3 %	4 %	21 %	26 %	46 %	481	4,1	1,05
4 Im Vorschulalter müsste man Kinder für Englisch motivieren.	13 %	9 %	20 %	19 %	38 %	481	3,6	1,41
5 Im Vorschulalter sollten Kinder vor allem Nachbarsprachen lernen (z. B. Kroatisch, Ungarisch, Deutsch, Italienisch).	29 %	18 %	30 %	10 %	13 %	481	2,6	1,35
6 Ich wünsche mir, ich hätte wenigstens eine Fremdsprache in meinem Vorschulalter gelernt.	12 %	7 %	14 %	14 %	53 %	481	3,9	1,43
7 Wenn Eltern für das Fremdsprachenlernen motiviert sind, sind auch Kinder motiviert.	3 %	1 %	11 %	26 %	60 %	481	4,4	0,9

Für die Verwirklichung des Mehrsprachigkeitskonzeptes sind Begegnungen mit verschiedenen Sprachen im kindlichen Umfeld von großer Bedeutung. Die dritte Kategorie, genannt *Wechselwirkung der Sprachen*, mit sechs Items sollte eine Antwort auf die Frage: „Welchen Einfluss hat das Fremdsprachenlernen im Vorschulalter auf die Entwicklung

der Erstsprache?“ liefern. Die Resultate der Umfrage (siehe Tabelle 3) zeigen, dass die Mehrheit der Eltern ( $\bar{x} = 4,5$ ; 67 %) davon überzeugt ist, dass im Familienfeld hauptsächlich die Erstsprache des Kindes gesprochen werden soll, wobei bei den mehrsprachigen Familien, in denen mehrere Sprachen ein Teil des Alltags sind, Kinder problemlos auch mehrere Sprachen erwerben können ( $\bar{x} = 4,4$ ; 67 %). Eindeutig äußerten sich Eltern auch dazu, dass keine Gefahr vor einer Interferenz, also einem negativen Einfluss mehrerer präsenter Sprachen in mehrsprachigen Familien auf die sprachliche Entwicklung des Kindes ( $\bar{x} = 1,6$ ) oder vor dem negativen Einfluss des frühen Fremdsprachenlernens auf die Entwicklung des kindlichen Vokabulars in der Erstsprache ( $\bar{x} = 1,9$ )<sup>5</sup> besteht. Nicht ganz entschieden sind Eltern bei dem Einfluss des frühen Fremdsprachenlernens auf die Aussprache in der Erstsprache ( $\bar{x} = 3$ ). Weiter lässt sich eine positive Tendenz im Lernen der Alltagsphrasen in verschiedenen Sprachen ( $\bar{x} = 3,3$ ) betrachten.

Die genannten Ergebnisse zeigen, dass Eltern bezüglich der Entwicklung der Erstsprache die vorschulischen Begegnungen mit Fremdsprachen oder das Aufwachsen in mehrsprachigen Familien auf keinen Fall negativ bewerten.

Tabelle 3: Wechselwirkung der Sprachen

Aussagen	1	2	3	4	5	N	$\bar{x}$	Std.
1* Frühes Fremdsprachenlernen hat einen negativen Einfluss auf den Erwerb der Aussprache in der Muttersprache.	20 %	13 %	34 %	18 %	16 %	481	3	1,32
2* Das Fremdsprachenlernen im Vorschulalter hat einen negativen Einfluss auf die Entwicklung des Vokabulars in der Muttersprache.	53 %	20 %	16 %	6 %	5 %	481	1,9	1,16
3 Es ist wichtig, dass Eltern in ihrer Muttersprache mit dem Kind sprechen.	3 %	0 %	8 %	21 %	67 %	481	4,5	0,9
4 Im Vorschulalter sollten Kinder nicht nur in der Muttersprache, sondern in verschiedenen Sprachen die wichtigsten Phrasen für die Kommunikation lernen.	15 %	11 %	30 %	17 %	28 %	481	3,3	1,38
5 Kinder in mehrsprachigen Familien lernen mehrere Sprachen problemlos gleichzeitig.	2 %	2 %	12 %	17 %	67 %	481	4,4	0,93
6* Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit in der Familie hat einen negativen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung des Kindes.	66 %	19 %	10 %	3 %	2 %	481	1,6	0,92

\* negative Formulierung der Items

5 Die Items 1, 2 und 6 in dieser Kategorie wurden negativ gepolt, deswegen sind die berechneten Durchschnittswerte niedrig und müssen umgekehrt verstanden werden.

Die vierte Kategorie, mit der die Einstellungen der Eltern zur frühen Mehrsprachigkeit geschildert werden beinhaltet 12 Items und wurde *Lehrpersonen und Lehr-/Lernmethoden* genannt.

Die Analyse der Resultate weist darauf hin, dass Eltern fest überzeugt sind, Lehrpersonen haben einen starken Einfluss auf die Motivation zum Fremdsprachenlernen ( $\bar{x} = 4,5$ ), wobei sie auch dazu tendieren ( $\bar{x} = 3,4$ ), dass slowenische Lehrkräfte für den Fremdsprachenunterricht gut ausgebildet sind. Von äußerst großer Bedeutung wird das Beherrschen von kindgerechten Lehr-/Lernmethoden eingeschätzt ( $\bar{x} = 4,8$ ). Genauso wichtig finden die Eltern das Miteinbeziehen in den Lernprozess ihrer Kinder, indem sie über die Lehrmethoden informiert werden ( $\bar{x} = 4,4$ ), wie auch ihre eigene Unterstützung beim Fremdsprachenlernen ihrer Kinder ( $\bar{x} = 4,4$ ). Etliche Eltern berichten, dass sie sich auch selbst Informationen über das kindliche (Sprach)lernen verschaffen ( $\bar{x} = 3,4$ ). Eltern glauben nicht, dass Kinder beim Fremdsprachenunterricht im Vorschulalter zu wenig lernen ( $\bar{x} = 1,6$ ), und bewerten Lernen durch Spielen im Fremdsprachenunterricht als eine erfolgreiche Methode ( $\bar{x} = 4,8$ ). Auch das Implementieren der Zeichentrickfilme ( $\bar{x} = 3,8$ ) und teilweise der Computerspiele ( $\bar{x} = 3,1$ ) in das Fremdsprachenlernen der Kinder wird als positiv beurteilt. Das Anschaffen von Kinderbüchern in verschiedenen Fremdsprachen zuhause wird für die Entwicklung der Mehrsprachigkeit als kein wichtiger Faktor angesehen ( $\bar{x} = 2,9$ ). Die Mehrheit der Eltern wünscht sich auch, dass das Fremdsprachenlernen ein fester Teil des Angebots im Kindergarten sein sollte ( $\bar{x} = 3,9$ ).

Tabelle 4: Lehrperson und Lehrmethoden

Aussagen	1	2	3	4	5	N	$\bar{x}$	Std.
1 Es ist wichtig, dass Eltern über die Lehrmethoden beim frühen Fremdsprachenlernen informiert werden.	1 %	3 %	15 %	23 %	59 %	481	4,4	0,89
2 Ein positives Lehrerbild hat im Vorschulalter einen großen Einfluss auf die Motivation zum Fremdsprachenlernen.	1 %	1 %	11 %	20%	68 %	481	4,5	0,79
3* Das Fremdsprachenlernen im Vorschulalter ist nicht sinnvoll, weil Kinder im Unterricht nicht viel lernen.	64 %	19 %	10%	6 %	2 %	481	1,6	1,02
4 In Slowenien gibt es gut ausgebildete Lehrkräfte für Fremdsprachen im Vorschulalter.	4 %	5 %	52 %	20 %	19 %	481	3,4	1
5 Fremdsprachenlehrende im Vorschulalter müssen kindgerechte Methoden besonders gut beherrschen.	1 %	0 %	4 %	13 %	82 %	481	4,8	0,58

Aussagen	1	2	3	4	5	N	$\bar{x}$	Std.
6 Im Vorschulalter sollten Kinder Fremdsprachen durch das Spiel lernen.	1 %	1 %	2 %	10 %	86 %	481	4,8	0,58
7 Im Kindergartenprogramm sollten auch Fremdsprachenstunden angeboten werden.	8 %	7 %	19 %	17 %	49 %	481	3,9	1,3
8 Es ist wichtig, dass Eltern ihre Kinder beim Fremdsprachenlernen unterstützen.	3 %	3 %	11 %	24 %	60 %	481	4,4	0,97
9 Mit Computerspielen in Fremdsprachen können Kinder gut eine Fremdsprache lernen.	15 %	17 %	28 %	20 %	19 %	481	3,1	1,32
10 Es ist wichtig, dass Kinder Kinderbücher in verschiedenen Fremdsprachen zu Hause haben.	26 %	16 %	23 %	15 %	20 %	481	2,9	1,46
11 Mit Zeichentrickfilmen in einer Fremdsprache, können Kinder nebenbei eine Sprache lernen.	5 %	9 %	21 %	28 %	37 %	481	3,8	1,16
12 Es interessiert mich, wie Kinder lernen, deswegen suche ich Informationen über das Fremdsprachenlernen im Kindesalter.	10 %	12 %	32 %	19 %	27 %	481	3,4	1,27

*\*negative Formulierung des Items*

## 5 SCHLUSSBEMERKUNGEN

Wie einleitend betont, spielt die elterliche Miteinbeziehung in das schulische Leben eine wichtige Rolle. Eine noch entscheidendere Rolle tragen Eltern bei den Entscheidungen über die Lerngelegenheiten ihrer Kinder im Vorschulalter. Die Begegnungen mit verschiedenen Fremdsprachen in der Familie oder im breiteren kindlichen Umfeld werden fast ausschließlich von den Eltern bestimmt. Ob Kinder an die sprachliche Vielfalt der Welt herangeführt werden und ob ihre aktive Teilhabe daran gefördert wird und wie sie letztendlich die Mehrsprachigkeit von klein auf wahrnehmen, ist und bleibt in den Händen der Eltern. Dieser Beitrag setzte sich deswegen zum Ziel, die elterlichen Einstellungen zur frühen Mehrsprachigkeit zu erforschen. In die Untersuchung wurden nur Eltern einbezogen, deren Kinder staatliche Kindergärten in Slowenien besuchen. Zu der Befragung wurden Eltern aus allen 12 statistischen Regionen eingeladen. Analysiert wurden 481 völlig ausgefüllte Fragebögen, die einen Einblick in diese Problematik ermöglichen. Dennoch muss betont werden, dass 71 % der Teilnehmenden einen Universitäts- oder Hochschulabschluss haben und auch höhere Prioritäten auf die Ausbildung ihrer Kinder setzen als die Eltern mit einer niedrigeren Ausbildung (Dickson et. al. 2016). Die

Resultate dieser Untersuchung könnten aus diesem Grund nicht auf die Gesamtpopulation verallgemeinert werden.

Als Einstellungen zur frühen Mehrsprachigkeit im Rahmen dieser Untersuchung wurden vier Aspekte/Kategorien unter die Lupe genommen, und zwar: Vorteile und Nachteile des frühen Fremdsprachenlernens, elterliche Motivation für das Fremdsprachenlernen der Kinder, Entwicklung der Erstsprache bei dem gleichzeitigen Lernen anderer Sprachen, Lehrperson und Lehr-/Lernmethoden.

Die Analyse der Resultate zeigt eindeutig sehr positive Einstellungen der einbezogenen Eltern zur frühen Mehrsprachigkeit in allen vier Kategorien. Die Eltern sehen die vorschulischen Begegnungen mit Fremdsprachen als vorteilhaft und haben keine Angst, dass das Fremdsprachenlernen für ihre Kinder zu anstrengend, nicht sinnvoll wäre oder auf die Entwicklung der Kinder negativ auswirkend sein könnte. Weiter ergibt sich, dass die Eltern zum Fremdsprachenlernen ihrer Kinder hoch motiviert sind und dieses als eine gute Chance für späteres Umgehen mit anderen Sprachen und Kulturen sehen. Jedoch sollte hier hervorgehoben werden, dass eine Vorliebe zum Erlernen der englischen Sprache im Vergleich zu anderen Sprachen deutlich erkennbar ist. Obwohl sehr positive Tendenzen gegenüber der frühen Mehrsprachigkeit bei den Teilnehmenden an dieser Untersuchung erkennbar sind, stellt sich heraus, dass die Mehrsprachigkeit für viele als das Erlernen des Englischen neben der Erstsprache begriffen wird. Wie schon erwähnt, kann das zum Teil verstanden werden, denn gute Englischkenntnisse sind in der heutigen Gesellschaft fast ein Muss und sogar schon selbstverständlich. Um wirklich über Mehrsprachigkeit zu sprechen, reichen allerdings nur Englischkenntnisse nicht aus. Weiter lässt sich erkennen, dass Eltern im Grunde die frühe Mehrsprachigkeit als das Festen in andere Kulturen sehen, jedoch finden nur wenige Teilnehmende das Erlernen der Nachbarsprachen im Vorschulalter als wichtig. Zum Teil überraschend sind Ergebnisse der dritten Kategorie, die den Einfluss des Fremdsprachenlernens auf die Entwicklung der ersten Sprache in Vordergrund stellt. Hier zeigen sich deutlich die Tendenzen, dass Eltern keine Angst vor negativer Auswirkung der Fremdsprachen auf die Entwicklung der Erstsprache haben, einige Bedenken zeigen sich nur im Bereich der Aussprache, was aber zahlreiche Studien widerlegen (z. B. Cadierno et. al. 2020). Einerseits könnte das damit erklärt werden, dass die Eltern in ihrem Alltag immer mehr erfolgreiche Fälle von mehrsprachigen Familien oder mehrsprachigem Aufwachsen, was die Globalisierung und Migrationswellen mitgebracht haben, selbst beobachten können. Andererseits erhoffen wir auch, dass die großen Bemühungen der Fremdsprachendidaktik auf einen fruchtbaren Boden gefallen sind und dadurch die in der Gesellschaft noch immer existierenden Vorurteile langsam aus dem Weg geräumt werden. Eine wichtige Rolle im vorschulischen Fremdsprachenlernen spielen auch Lehrkräfte und Lehr-/Lernmethoden. Auch hier sind die Einstellungen der Eltern positiv, denn es lässt sich eine große Übereinstimmung mit den für das kindliche Fremdsprachenlernen geltenden Prinzipien erkennen. Angesichts dieser Ergebnisse liegt die Schlussfolgerung nahe, dass aus der elterlichen Seite der frühen Mehrsprachigkeit in Slowenien keine zu

großen Stolpersteine in den Weg gelegt werden. Um allen Kindern, unabhängig von der sozioökonomischen Lage ihrer Eltern, die Entwicklung der Mehrsprachigkeit zu ermöglichen, wäre ein Angebot unterschiedlicher Fremdsprachen im Rahmen eines freiwilligen Programms im Kindergarten sehr erwünscht. Das würde bedeuten, dass alle Kinder im Kindergarten die Möglichkeit zum Sprachenlernen im Vorschulalter bekämen, ihre Eltern würden sich aber dabei nicht gezwungen fühlen, dieses Angebot anzunehmen.

## LITERATUR

- BOONK Lisa/Hieronymus J.M. GIJSELAERS/Henk RITZEN/Saskia BRAND-GRUWEL (2018) A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review* 24, 10–30.
- BÖTTGER, Heiner/Gabriele GIEN (Hrsg.) (2014) *The Multilingual Brain: Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit. Konferenzband TMB 2014*. Eichstätt: Eichstätt Academic Press.
- BRUMEN, Mihaela (2009) Prednosti učenja tujega jezika v predšolski dobi, In: K. Pižorn (Hrsg.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 63–70.
- BRUMEN, Mihaela (2011) The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early Child Development and Care* 181-6, 717–732.
- BRYK, Anthony S./Penny SEBRING/Elaine ALLENSWORTH/Stuart LUPPESCU/John EASTON (2010) *Organizing Schools for Improvement*. Chicago: University of Chicago Press.
- CADIerno, Teresa/Mikkel HANSEN/Jørgen T. LAURIDSEN/Søren W. ESKILDSEN/Katalin FENYVESI/Signe Hannibal JENSEN/Maria Vanessa aus der WIESCHEN (2020) Does younger mean better? Age of onset, learning rate and shortterm L2 proficiency in young Danish learners of English. *Vigo International Journal of Applied Linguistics* 17, 57–86.
- CANDELIER, Michel/Antoinette CAMILLERI-GRIMA/Véronique CASTELLOTTI/Jean-François DE PIETRO/Ildikó LÖRINCZ/Franz-Joseph MEISSNER/Anna SCHRÖDER-SURA (2009) A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures. Graz: ECML and Strasbourg: Council of Europe. Slowenische Version 21.9.2021. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ROPP-objava.pdf?ver=2018-03-20-120703-537>.
- CSIZÉR, Kata (2020) *Second language motivation in a European context: The case of Hungary*. Cham: Springer.
- CSIZÉR, Kata/Gabriella LUKÁCS (2010) The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System* 38(1), 1–13.

- DAGARIN FOJKAR, Mateja/Karmen PIŽORN (2015) Parents' and teachers' attitudes towards early foreign language learning. In: Azamat AKBAROV, (Hrsg.). *Practice of foreign language teaching : theories and applications*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 363–375.
- DICKSON Matt/Paul GREGG/Harriet ROBINSON (2016) Early, Late or Never? When Does Parental Education Impact Child Outcomes?. *The Economic Journal* 126(596), F184–F23.
- ENEVER, Janet (Hrsg.) (2011) *ELLiE: Early Language Learning in Europe*. British Council. 2.1.2020. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf>.
- EUROPARAT (Hrsg.) (2001) Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. 20. 7. 2021. <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm>.
- EUROPARAT/GOETHE INSTITUT MÜNCHEN (Hrsg.) (2020) Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- FRIGERIO SAYILIR, Cornelia (2011) Kinder mit besonderen Bedürfnissen lernen Fremdsprachen. Ein heilpädagogischer Blick auf das Fremdsprachenlernen. *Babylonia* 02/11, 92–97.
- GARCÍA MAYO, María del Pilar (Hrsg.) (2017) *Learning Foreign Languages in Primary School: Research Insights*. London: Multilingual Matters.
- HALL, Graham (2017) *Exploring English Language Teaching*. New York: Routledge.
- HAYES Nicole/Donna C BERTHELSEN/Jan M NICHOLSON/Sue WALKER (2018) Trajectories of parental involvement in home learning activities across the early years: associations with socio-demographic characteristics and children's learning outcomes. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1405–1418.
- JAEKEL, Nils/Michael SCHURIG/Merle FLORIAN/Markus RITTER (2017) From Early Starters to Late Finishers? A Longitudinal Study of Early Foreign Language Learning in School. *Language Learning* 67(3) 631–664.
- JURIŠEVIČ Mojca/Karmen PIŽORN (2013) Young Foreign Language Learners's Motivation – A Slovene Experience. *Porta Linguarum* 19, 179–198.
- Kurikulum za vrtce (1999) 1.9.2021. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf>.
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, Jelena (2012) Attitudes and motivation in early foreign language learning. *CEPS Journal* 2/3, 55–74. 24.10.2021. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130187.pdf>.
- NIKOLOV, Marianne/Jelena MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ (2011) All Shades of Every Color: An Overview of Early Teaching and Learning of Foreign Languages." *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 95–119.



- PREMRL Darja (2012) Stališča staršev na notranjskem in poglavitni motivacijski dejavniki za vključitev otrok v programe zgodnjega učenja tujega jezika pred otrokovim devetim letom starosti. *Vestnik za tuje jezike* letn. 4 1/2, 179–205.
- Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018 (Uradni list RS, št. 62/13), 21.9.2021. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO91>.
- Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025. 21.9.2021. <https://e-uprava.gov.si/drzava-in-druzba/e-demokracija/predlogi-predpisov/predlog-predpisa.html?id=9904>.
- STRAUS, Bronka (2018) Poučevanje tujih jezikov v slovenskem šolskem sistemu: prostor tudi za japonščino? *Acta linguistica asiatica* 8(1), 9–25.
- STUDER, Thomas (2020) Jetzt skaliert! Plurikulturelle und mehrsprachige Kompetenzen im erweiterten Referenzrahmen. *Deutsch als Fremdsprache* 1, 5–26.
- SZABO, Fruzsina/Ágnes ALBERT/Kata CSIZÉER (2021) The Effects of Family Background on the Processes of Foreign Language Learning in Hungary”. *Central European Journal of Educational Research* 3/2, 87–97.
- Vertrag über die Europäische Union (1992). 20.9.2021. [https://europa.eu/european-union/sites/default/files/docs/body/treaty\\_on\\_european\\_union\\_de.pdf](https://europa.eu/european-union/sites/default/files/docs/body/treaty_on_european_union_de.pdf).
- WIDLOK, Beate (2008) *Schnupperangebot: Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten*. München: Goethe-Institut e. V.

## POVZETEK

### ZGODNJA VEČJEZIČNOST V SLOVENIJI – STALIŠČA STARŠEV DO UČENJA TUJIH JEZIKOV V PREDŠOLSLEM OBDOBJU

Evropska unija si je v številnih dokumentih zadala spodbujanje in razvoj večjezičnosti kot namero in obvezo. Ne glede na to, da številne tuje in domače študije pričajo o prednostih učenja oziroma usvajanja tujih jezikov v obdobju otroštva in s tem razvoja zgodnje večjezičnosti, pa so odločitve o vključevanju predšolskih otrok v različne oblike učenja tujega jezika izključno v domeni staršev. Starši, ki svoje otroke vpisujejo v tujejezične dejavnosti, lahko izbirajo med različnimi privatnimi ponudniki – jezikovnimi šolami, kajti v obveznem programu vrtcev tujega jezika ni. Nekateri vrtci v nadstandardnem programu sicer ponujajo učenje tujega jezika, najpogosteje angleščine, vendar je ta ponudba plačljiva, izvajajo pa jo zunanji izvajalci. Ker v Sloveniji v predšolskem obdobju nimamo sistemsko urejenega poučevanja tujega jezika, nas je zanimalo, kakšna stališča imajo starši, katerih otroci so vključeni v predšolsko vrtčevsko vzgojo do zgodnjega učenja tujih jezikov in s tem do zgodnje večjezičnosti. Rezultati raziskave, v katero so bili vključeni starši vrtčevskih otrok iz vseh statističnih regij Slovenije, kažejo na to, da ima večjezičnost pri nas pozitivno konotacijo in da večjezičnost posameznika starši doživljajo kot dodano vrednost, ki jo velja razvijati že od otroštva naprej, saj omogoča spoznavanje drugih kultur in drugih jezikov v obdobju otroka, ko je



za učenje tujega jezika izjemno ugodno in ne predstavlja nobenega dodatnega napora. A hkrati rezultati jasno pokažejo tudi, da večjezičnost velik del staršev razume kot učenje angleščine in ne nujno katerih drugih jezikov. Ravno ti rezultati nam sporočajo, da bo potrebno vložiti v informiranje staršev in javnosti o dejanskih prednostih večjezičnosti še kar nekaj napora.

**Ključne besede:** zgodnje učenje tujega jezika, večjezičnost, stališča, starši

## ABSTRACT

### EARLY MULTILINGUALISM IN SLOVENIA – PARENTS' OPINIONS ABOUT FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT PRESCHOOL AGE

In many documents, the European Union has set the promotion and development of multilingualism as a goal and commitment. Although many foreign and domestic studies demonstrate the benefits of early foreign language learning/second language acquisition, and thus the development of early multilingualism, the decision to involve pre-school children in various forms of language learning is solely in the hands of parents. Parents who enrol their children in foreign language activities can choose between different private providers – language schools – as there is no foreign language kindergarten in the compulsory programme. Some kindergartens offer language classes, mostly English, given by external providers, but there is a fee for this offer. Since there is no systematically regulated foreign language teaching in preschool in Slovenia, we were interested in the attitudes of parents whose children go to kindergarten towards early foreign language learning and early multilingualism. The results of the research, which included parents of kindergarten children from all statistical regions of Slovenia, show that multilingualism has positive connotations and that parents perceive multilingualism as an added value that should be developed from childhood, as it allows children to learn about other cultures and other languages during a period that is extremely favourable for learning a foreign language, and does not represent any additional effort. At the same time, the results also clearly show that a large proportion of parents understand multilingualism to mean learning English and not necessarily other languages. However, this tells us that it will be necessary to invest quite a bit of effort in informing parents and the public about the real benefits of speaking more languages.

**Keywords:** early language learning, multilingualism, attitudes, parents



**Jana Kenda**

Facoltà di Lettere e Filosofia

Università di Lubiana

Slovenia

jana.kenda@ff.uni-lj.si

UDK 811.131.1'243'36:37.091.3

DOI: 10.4312/vestnik.13.519-536



## **IL MODELLO VALENZIALE: UNA RISORSA DIDATTICA PER L'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DI ITALIANO L2<sup>1</sup>**

### **1 INTRODUZIONE**

Nella riflessione sull'argomento da trattare in occasione del numero speciale di *Vestnik* dedicato alla memoria del carissimo collega Gregor Perko, per il quale ho sempre provato massimo rispetto umano e professionale, mi è tornato in mente il ricordo dei nostri frequenti scambi di opinioni su un problema che negli ultimi anni avevamo individuato entrambi durante la nostra attività di insegnamento del francese e italiano ai nostri studenti. Si tratta di un progressivo deterioramento della competenza metalinguistica, soprattutto nelle matricole, accompagnato da una frequente e sorprendente resistenza a accettarne la necessità e l'inevitabilità per un buon apprendimento linguistico e confronto interlinguistico.

Nonostante questo inconveniente bagaglio di insicurezze legate alla riflessione linguistica riscontrate in alcuni nostri studenti, si è comunque riusciti, nella maggior parte dei casi, a colmare molte lacune e a far recuperare in molti di loro il prestigio e il fascino dello «studio della grammatica», proprio attraverso l'insegnamento di lingue straniere.

Questo piccolo contributo ambisce a ribadire quanto una riflessione sui meccanismi formali della lingua sia uno degli imprescindibili obiettivi non solo di una buona educazione linguistica sul campo della lingua materna, ma anche e soprattutto di un buon apprendimento di lingue straniere. Perché due cose sono certe: in primo luogo, è impossibile usare in modo consapevole una lingua, soprattutto nella sua variante scritta, senza conoscerne analiticamente la struttura interna; in secondo luogo, la riflessione sulla lingua equivale alla riflessione e alla consapevolezza dei processi mentali e dei rapporti sociali che intratteniamo.

<sup>1</sup> L'autrice del saggio riconosce il sostegno finanziario dell'Agenzia slovena per la ricerca (progetto n. BI-AT/20-21-027).

## 2 SULLA RIFLESSIVITÀ LINGUISTICA

La nostra esperienza ci insegna che le carenti abilità metalinguistiche individuate negli studenti (di lingue straniere) derivano dalle difficoltà riscontrate durante l'attività metalinguistica riflessiva sulla lingua materna nella scuola d'obbligo. Non si tratta affatto di un problema univoco e circoscritto a un solo stato e un solo sistema scolastico, ma del fatto che in molte realtà pare difficile trasportare nella scuola d'obbligo i modelli presi dalla linguistica contemporanea nonostante si stia cercando già da decenni di cambiare metodologie e approcci didattici con il fine di abbandonare un insegnamento della grammatica di stampo nozionistico-prescrittivo (cfr. Nitti 2016; Duso 2020). Per quanto riguarda in modo concreto l'insegnamento della lingua italiana, si è constatato che questo approccio basato sul riconoscimento delle categorie tramite criteri per lo più di tipo semantico-nozionale ha da una parte tralasciato la percezione del diverso grado di rilevanza tra elementi nucleari (e obbligatori) e periferici (non obbligatori) al livello di frase, dall'altra ha generato stesure di definizioni e liste di complementi che spesso addirittura non coincidono nelle grammatiche: trattandosi appunto di tassonomie semantiche, risulta quasi impossibile definire e dare un nome a ogni tipo di relazione esistente fra gli eventi e le entità del mondo e di conseguenza stenderne una lista esaustiva (cfr. Duso 2019; Lo Duca 2006).

Sul fronte italiano già dagli anni '80 ha fatto breccia l'idea che il modello valenziale possa rappresentare una buona ed efficiente alternativa, soprattutto rispetto al modello tradizionale (inteso come un connubio di analisi logica, grammaticale e del periodo) che, pur non godendo di grande appoggio del mondo accademico, è ancora il metodo prevalente nelle pratiche scolastiche italiane.

## 3 TRATTI SALIENTI DEL MODELLO VALENZIALE NELL'OTTICA DELL'INSEGNAMENTO / APPRENDIMENTO DI ITALIANO L2

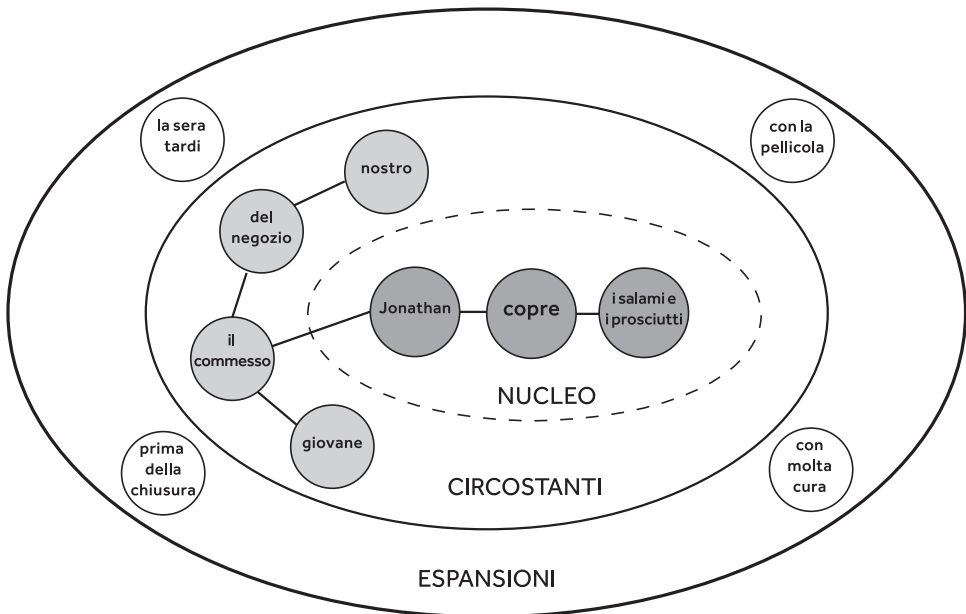
La teoria della grammatica valenziale, elaborata e concepita a scopi didattici dal linguista Lucien Tesnière (1959), propone un modello di analisi linguistica basato sul concetto di valenza. Mettendo in rilievo il ruolo attivo del parlante nella produzione e comprensione della lingua, Tesnière sottolinea come la costruzione di una frase significhi «immettere la vita in una massa amorfa di parole, stabilendo un insieme di connessioni fra loro» (Tesnière 2008: 30), e come al contrario capire una frase significhi «cogliere l'insieme di connessioni che uniscono le varie parole» (*ibid.*).

Il modello valenziale<sup>2</sup> è definito verbo-centrico dato che considera il verbo, unità sintattica e semantica, come l'elemento centrale e generatore della frase. Ogni verbo ha

2 Il modello è stato elaborato per la lingua italiana da Francesco Sabatini in tre volumi, i primi due in due edizioni con il titolo *La comunicazione e gli usi della lingua* (1984 e 1990) e nella versione più recente curata da Sabatini, Camodeca e De Santis (2011) dal titolo *Sistema e testo*.

una valenza, ovvero la predisposizione a combinarsi con un certo numero di elementi con l'aiuto dei quali realizza un'espressione minima di senso compiuto. L'enunciato viene dunque considerato valido e accettabile qualora si saturino le valenze tramite l'inserimento di materiale linguistico nelle posizioni sintattiche richieste dal verbo. Ad esempio, il verbo *grandinare* ha la valenza zero perché anche senza altri elementi costituisce una frase a senso compiuto; il verbo *dormire* è monovalente, essendo la specificazione dell'identità di «chi dorme» (soggetto) sufficiente per rendere l'idea dell'azione, mentre il verbo *baciare* è un verbo bivalente dato che ha bisogno della specificazione sia di «chi bacia» (soggetto) sia di «chi viene baciato» (oggetto diretto). Nella frase *Paolo ha mandato un'email al direttore* il verbo *mandare* viene definito trivalente perché richiede tre attanti: «colui che manda» (soggetto), «ciò che viene mandato» (oggetto diretto) e «a chi si manda» (oggetto indiretto). L'esistenza di una classe di verbi tetravalenti, alquanto discussa, non è accettata in tutte le descrizioni, ma comprenderebbe verbi di movimento come *spostare* e una serie di verbi con il prefisso *tra-* come *trasferire* e *tradurre*, i quali, oltre al soggetto, richiedono necessariamente anche la specificazione dell'oggetto diretto e di due argomenti indiretti o preposizionali (*Pia traduce romanzi dallo sloveno all'italiano*).

Frase illustrativa: *La sera tardi, prima della chiusura, Jonathan, il giovane commesso del nostro negozio, copre con molta cura i salami e i prosciutti con la pellicola.*



Rappresentazione grafica della frase semplice secondo il modello valenziale (modello grafico tratto da: F. Sabatini, C. Camodeca, C. De Santis, 2011: 315)

Figura 1

L'elaborazione del modello valenziale per la lingua italiana ad opera di Sabatini concerne sia la rivisitazione teorica del modello di Tesnière e la terminologia,<sup>3</sup> sia la rappresentazione grafica della frase-modello (che a differenza di quella di Tesnière, rappresentata con schemi ad albero, nella versione italiana assume la raffigurazione di schemi radiali) (vedi fig. 1).

Come osserva Sabatini, la raffigurazione tramite schemi radiali risulta vantaggiosa in quanto permette di invertire la forma «lineare» della struttura della frase (come viene realizzata in sequenza fonica o scritta) in una costellazione da osservare sinotticamente (cfr. Sabatini 2004), nella quale gli elementi sono collocati in posizioni diverse (tre aree concentriche) a seconda delle loro funzioni nella struttura della frase. La rappresentazione della frase in forma grafica rappresenta un utilissimo mezzo che agevola gli apprendenti a intuire la struttura della frase, partendo dal suo nucleo verso gli elementi extranucleari o periferici, e soprattutto per visualizzare meglio i collegamenti che questi stabiliscono.

### 3.1 Dalla frase al testo

In questa interpretazione la frase è fondata sul nucleo verbale intorno al quale si posizionano gli elementi che, in modalità diverse, contribuiscono a costruire il significato. L'apporto di questi elementi avviene su tre livelli:

- al primo livello, quello centrale, si trovano i costituenti primari del nucleo – il verbo stesso e i suoi *argomenti* (ovvero gli attanti che permettono di saturare le valenze richieste dal verbo: nomi, pronomi, espressioni polirematiche, frasi complete) – affiancati dai soli elementi determinanti (articoli, aggettivi dimostrativi, possessivi o numerali);
- al secondo livello si trovano i *circostanti*,<sup>4</sup> ovvero gli elementi che si legano a un costituente del nucleo (il verbo o i suoi *argomenti*) e lo specificano formando insieme i sintagmi (avverbi del verbo, attributi, apposizioni, espressioni preposizionali, frasi relative);
- al terzo livello, quello periferico, si trovano invece le cosiddette *espansioni*,<sup>5</sup> elementi strutturalmente e sintatticamente autonomi rispetto al nucleo (avverbi frasali, espressioni preposizionali o avverbiali o frasi dipendenti che precisano le informazioni sul luogo, causa, modo, tempo, fine, ecc.), che nella rappresentazione linearizzata della frase possono occupare diverse posizioni, come dimostrano le varie linearizzazioni della frase illustrativa della fig. 1 (cfr. Sabatini 2019: 251-2; Camodeca 2013):

3 Alcune differenze terminologiche tra il modello di Tesnière e quello italiano sono specificate in seguito.

4 La grammaticografia italiana distingue tra i *circostanti del nucleo* e *espansioni* quello che Tesnière chiamava nel loro insieme *circostanziali*.

5 Gli elementi extranucleari facoltativi assumono nel contesto italiano quattro diverse denominazioni: *espansioni*, usata da Sabatini (in tutti i suoi contributi), Andorno (2003) e molti altri studiosi; *aggiunti* (Schwarze 2009); *circostanziali* (Salvi, Vanelli 2004); *margini* (Prandi 2019; Colombo, Graffi 2017).

*La sera tardi, prima della chiusura, Jonathan, il giovane commesso del nostro negozio, copre con molta cura i salami e i prosciutti con la pellicola.*

*Jonathan, il giovane commesso del nostro negozio, prima della chiusura, la sera tardi, copre con la pellicola i salami e i prosciutti con molta cura.*

*Con molta cura, la sera tardi, Jonathan, il giovane commesso del nostro negozio, con la pellicola copre i salami e i prosciutti prima della chiusura.*

Con la trasformazione di alcuni elementi in dipendenti (*con molta cura* → *prestando molta cura*; *prima della chiusura* → *prima di chiudere*; *con la pellicola* → *usando la pellicola*), la frase nucleare si evolve in una frase complessa, che a sua volta facilita nuove combinazioni aprendosi verso la dimensione testuale.

*Prestando molta cura, la sera tardi, Jonathan, il giovane commesso del nostro negozio, prima di chiudere, copre i salami e i prosciutti usando la pellicola.*

*Usando la pellicola, Jonathan, il giovane commesso del nostro negozio, prima di chiudere, la sera tardi, copre i salami e i prosciutti, prestando molta cura.*

Questo passaggio da elementi nominali a frasi dipendenti si presta a evidenziare un aspetto interessante del modello valenziale che ribadisce appunto la possibilità che i costituenti vengano realizzati in modalità diverse. Gli attanti obbligatori, ovvero gli *argomenti* del verbo, vengono espressi dai sintagmi (gruppi di parole che hanno come testa una categoria lessicale), soprattutto da sintagmi nominali (SN) (*Cristina si sposa domani*; *Lei mi capisce*), sintagmi preposizionali (SP) (*Sto tornando da Firenze*; *Ricordati del regalo!*) o a volte anche da sintagmi avverbiali (SA<sub>v</sub>) (*Vivo qui*), al cui posto si trovano anche pronomi o particelle pronominali/avverbiali (*Vivo qui* → *Ci vivo*; *Ricordati del regalo!* → *Ricordatene!*). Gli attanti non obbligatori (o facoltativi), che segnalano informazioni sulla causa, sul tempo, fine, luogo, modo, condizioni, ecc., a loro volta vengono espressi da SP o SA<sub>v</sub> (*Ricordati del regalo per il compleanno di Francesca*; *Ascoltami con attenzione/attentamente*) o in alcuni casi anche da SN (*L'altro giorno ho incontrato Stefano*). Ambo i gruppi di attanti possono essere realizzati anche da frasi: nel primo caso, quello degli attanti obbligatori, si tratta di frasi complete<sup>6</sup> (*È interessante che Francesco si sia presentato da solo alla festa*; *Voglio sapere perché fai tante storie*), nel

6 Le frasi complete (soggettive, oggettive, interrogative indirette) costituiscono spesso il risultato di trasformazioni in frasi di argomenti nominali: *Il professore richiede la nostra presenza* → *Il professore richiede che siamo presenti*; *Mi hanno chiesto la disponibilità a fare attività di volontariato* → *Mi hanno chiesto se fossi disponibile a fare attività di volontariato*, ragion per cui sono separate dalle subordinate (cfr. Camodeca 2013: 28; Sabatini et al. 2015: 45)

secondo, quello degli attanti facoltativi, si tratta di frasi dipendenti<sup>7</sup> (*Resta finché puoi; Lo aiuterò, sebbene non se lo meriti*).

L'esercitazione su questa abilità di passaggio da un elemento nominale a uno frasale nella stessa funzione sintattica costituisce una risorsa didattica anche per l'apprendimento dell'italiano come L2 in quanto «educa l'apprendente a scelte linguistiche complementari e differenziate, lo abitua cioè a esprimere lo stesso concetto con strutture linguistiche differenti» (Camodeca 2013: 28).

La trasposizione del modello valenziale da frase nucleare o semplice alla frase complessa semplifica l'analisi di quest'ultima in quanto le subordinate vengono distinte anch'esse in tre tipologie: argomentali (le complete), non argomentali (le subordinanti) e relative (che si trovano nell'area delle circostanti, con funzione di modificatori del nome). E seppure la valenziale operi per scelta sulla frase, il modello di individuazione delle componenti necessarie o facoltative può essere applicato anche al testo, sia alla sua produzione che all'interpretazione della sua struttura (cfr. Duso 2019: 237).

Si osservi che la rielaborazione di Sabatini si basa sulla distinzione tra il sistema generale della lingua e le diverse forme concrete che questo assume nel processo comunicativo, ovvero nei testi. Ai fini di descrizione grammaticale, questo modello considera fondamentale la distinzione tra «lo studio della frase-modello, costruita secondo le regole di funzionamento del 'sistema lingua' e che prescinde dalla realtà dei testi, e lo studio delle possibili realizzazioni delle frasi in enunciati» (Camodeca 2013: 25). Con enunciato si intende «l'unità minima costitutiva di un testo, una sequenza compresa tra due segni interpuntivi forti, che acquista senso solo se legata ad altri enunciati del testo e al contesto stesso» (*ibid.*). Infatti, secondo il metodo proposto da Sabatini, si impara a osservare la sintassi della frase attraverso le frasi-tipo che funzionano in rispetto delle regole generali della lingua, mentre, per converso, fare l'analisi logica e sintattica dei testi reali non soddisfa queste esigenze, ma crea insicurezze e dubbi dato che nei testi la struttura di base della lingua viene manipolata a fini comunicativi (si pensi soprattutto a strategie tipicamente testuali: ellissi, procedimenti anaforici e cataforici, sintassi marcata, congiunzioni testuali, ecc.).

La descrizione della frase secondo il modello valenziale risulta molto efficace per l'approccio all'analisi del testo anche in ottica della classificazione della tipologia testuale avanzata da Sabatini e fondata sul grado di rigidità/elasticità dei testi. Infatti lo studioso sostiene che:

il fattore dominante nella caratterizzazione dei tipi di testo è costituito dalla misura dello scarto tra la modalità di uso della lingua a livello di sistema

7 Anche le frasi dipendenti possono costituire il risultato di trasformazioni di espansioni preposizionali in frasi e sono classificate secondo criteri concettuali (temporale, concessiva, finale, causale, modale, ipotetica, limitativa, avversativa, eccettuativa, esclusiva): *Siamo usciti nonostante la pioggia* → *Siamo usciti nonostante piovesse*; *Non mangia per paura di ingrassare* → *Non mangia perché ha paura di ingrassare*.



(rappresentato dalla struttura della frase-tipo) e la modalità che appare negli enunciati dei testi reali, regolata appunto dal margine di libertà di interpretazione che di volta in volta l'emittente concede al ricevente. (Sabatini, Camodeca, De Santis 2015: 34)

Il riferimento al *vincolo interpretativo* che l'emittente pone al ricevente è dunque la chiave di lettura per la classificazione dei testi. Rifacendosi a questo criterio, Sabatini suggerisce un raggruppamento nelle seguenti tipologie: *i*) i testi con cui si precisano norme, leggi, regolamenti, istruzioni operative e definizioni scientifiche e che esigono dal ricevente un'interpretazione quanto più aderente alle intenzioni dell'emittente, sono testi i cui mezzi linguistici non possono e non devono lasciare spazio a letture plurime (testi *rigidi*); *ii*) i testi saggistici, informativi (articoli di giornali) e testi di divulgazione scientifica forniscono informazioni condivise, ma assicurano uno spazio aperto alla coesistenza di significati diversi, a estensioni semantiche, ellissi e contenuti impliciti che ogni ricevente deve saper cogliere (testi *semi-rigidi*); *iii*) i testi letterari (poetici e narrativi) con cui l'emittente racconta l'intimo, la propria esperienza e il proprio pensiero solitamente lasciano lo spazio più ampio al ricevente per l'interpretazione (testi *elastici*). In sostanza, il carattere rigido dei testi è dovuto alla massima aderenza alle forme del sistema, mentre l'elasticità è caratterizzata da tutti quegli elementi che richiedono un'attiva partecipazione del ricevente per raggiungere un significato condiviso (inferenze, imprecisioni, ellissi, strutture marcate, riferimenti anaforici e cataforici, segnali discorsivi, ecc.) (cfr. Sabatini 2019). Ed è proprio questo il punto in cui emerge l'utilità didattica e matematica del modello valenziale: per poter captare i tratti di rigidità e i tratti di elasticità nei testi e per poter distinguere poi tra gli effetti che producono i diversi mezzi linguistici e le varie strategie testuali, il discente deve prima conoscere la lingua come sistema e partire dall'impostazione più rigorosa della frase modello che rispecchia le regole di questo sistema. Questo richiamo all'aspetto linguistico induce l'apprendente a misurare lo scarto che gli elementi di un testo presentano rispetto alla frase tipo illustrando lo stretto nesso tra queste due dimensioni della lingua. Sarebbe difficile per un discente comprendere il contesto, la forza comunicativa, le caratteristiche del genere testuale e le intenzioni dell'emittente di un testo senza il confronto tra le regole del sistema e le strategie testuali impiegate dall'autore. Come illustrazione si veda lo spezzone di un testo letterario in cui dominano la strategia testuale dell'ellissi (dei nomi, congiunzioni, punteggiatura), la paratassi, le allusioni, e che richiede dal lettore un ingente impegno nel recupero di elementi mancanti e ricostruzione di inferenze:

D'inverno ogni giorno ti sembra strappato: sveglia tardi, pranzo in qualche bar con Ivan, casa sua, a volte amore a volte litigio, Ivan è geloso è sospettoso è diffidente e si accende per un nonnulla, uno di questi giorni lo devi mollare, lo devi fare, ce la puoi fare, non ce la fai, e così pomeriggio in autoscuola, tre ore

di pratiche con tuo padre del genere passaggi di proprietà patenti da rinnovare cambi di residenza, poi un altro paio d'ore di lezioni di teoria per decerebrarti di vario livello, cena a casa in genere da sola perché papà sta dalla nuova moglie e mamma ora vive in Francia (...)»<sup>8</sup>

Al polo opposto, ovviamente, il lettore incontrerà contesti in cui gli enunciati ricalcano la struttura della frase-tipo (esempi di testi rigidi), come nel seguente passo tratto dall'introduzione a un decreto legge:<sup>9</sup>

I dirigenti scolastici e i responsabili delle istituzioni scolastiche, educative e formative (...)»<sup>10</sup> sono tenuti a verificare il rispetto delle prescrizioni (...).

Le verifiche delle certificazioni verdi COVID-19 sono effettuate con le modalità indicate dal decreto del Presidente del Consiglio dei ministri adottato ai sensi dell'articolo 9.

Con la circolare del Ministro dell'istruzione possono essere stabilite ulteriori modalità di verifica.

### 3.2 Sul legame tra sintassi e semantica

Una delle caratteristiche fondamentali del modello valenziale è il riconoscimento del legame tra la sintassi e la semantica, ovvero del rapporto tra il significato e la valenza del verbo: infatti, con la variazione del significato di un verbo, spesso varia anche la sua valenza. Osserviamo il verbo *parlare* a fini illustrativi: nelle sue accezioni di «pronunciare suoni articolati» (*gli animali non parlano*) e «fare dichiarazioni» (*il testimone ha parlato*) è un verbo monovalente, in quella di «esprimere i propri pensieri e sentimenti attraverso le parole» (*parlare di affari, di lavoro, d'arte, dei mutamenti politici; parliamo d'altro*) è bivalente e quando significa «comunicare qualcosa a qualcuno» (*ho parlato di te al direttore*) è trivalente.

Una situazione analoga vale per i verbi atmosferici: se considerati nel loro significato principale (*sta piovendo*), sono zerovalenti, ma forzandone in senso metaforico il significato, possiamo attribuire loro degli argomenti facendoli diventare bi- o trivalenti (nell'espressione *piove sul bagnato*, in cui viene usato per indicare che la fortuna arride

8 Passo tratto da: Enrico Remmert, *Strade bianche* (2010), Marsilio.

9 DECRETO-LEGGE 10 settembre 2021, n. 122. Misure urgenti per fronteggiare l'emergenza da COVID-19 in ambito scolastico, della formazione superiore e socio sanitario-assistenziale. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legge:2021-09-10;122!vig=>

10 Per agevolare la lettura mancano (solo) i riferimenti alle leggi e ai loro commi.

sempre a chi ne ha già abbastanza, il verbo *piovvere* non può essere usato senza il SP, così come non possono mancare gli argomenti presenti nei seguenti esempi: *piovono gocce sempre più rade, piovono bombe, era gente piovuta dai paesi più lontani*).

Un'ultima considerazione va fatta sul cosiddetto uso *assoluto* dei verbi in base al quale alcuni argomenti (ad esclusione del soggetto) possono essere omessi senza che il significato sia messo a repentaglio, come ad esempio in *Il soldato ha sparato (un colpo)*. D'altro canto, se lo stesso verbo viene usato in senso figurato, gli argomenti non possono essere omessi, come in *non sparare sciocchezze o ha sparato una cifra impossibile*.

Rendersi consapevoli del fatto che la costellazione argomentale del verbo può essere soggetta a cambiamenti in dipendenza dal significato che il verbo assume in un determinato contesto è un'operazione molto importante sul piano cognitivo, perché costringe l'apprendente a considerare sia la polisemia che il riflesso dei cambiamenti semantici sulla sintassi. E non solo, la questione della flessibilità delle valenze in dipendenza dal significato del verbo abitua l'apprendente a distinguere il funzionamento dei diversi tipi testuali: la riduzione delle valenze sarà riconosciuta come caratteristica dei testi *semi-rigidi* e *elastici*, mentre l'impossibilità di eliminare le valenze verrà associata ai testi *rigidi*.

#### 4 PROPOSTA DI APPLICAZIONE DEL MODELLO VALENZIALE NELLA DIDATTICA DI ITALIANO L2 AL LIVELLO UNIVERSITARIO

Gli iscritti al corso di Italianistica presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Ljubljana sono slovenofoni (a volte anche bilingui di sloveno e croato/serbo/bosniaco o macedone), mentre un minore numero di iscritti proviene dai paesi balcanici (soprattutto dalla Croazia, Macedonia, Serbia e Montenegro). I nostri studenti hanno diversi livelli di conoscenza della lingua italiana prima dell'entrata in facoltà: alcuni di loro, sia sloveni che stranieri, accedono al corso senza alcuna conoscenza dell'italiano, altri invece lo studiano per pochi anni al liceo. Un numero minore di studenti sloveni sono originari del Litorale<sup>11</sup> e sono esposti sia all'acquisizione naturale dell'italiano (anche se limitata a determinati contesti e situazioni) che a quella guidata. La maggior parte degli studenti ha comunque completato l'istruzione nel quadro del sistema scolastico sloveno, il che garantisce una certa uniformità alla loro competenza metalinguistica generale (ovvero basata sulla conoscenza della lingua madre).

Per quanto riguarda il curriculum della lingua italiana nella nostra facoltà, lo sviluppo delle competenze metalinguistiche costituisce uno degli obiettivi più importanti a partire dal primo anno, durante il quale gli studenti vengono introdotti allo studio della grammatica descrittiva e comparativa, per proseguire al secondo, con l'inserimento dello studio della sintassi in una realtà in cui, nonostante le disuguaglianze nella conoscenza

11 In determinati comuni di questa regione (Isola, Pirano, Capodistria) l'italiano è considerato *lingua dell'ambiente* e fa parte del curriculum obbligatorio nelle scuole in lingua slovena.

dell'italiano al momento dell'iscrizione al corso, la maggior parte degli studenti inizia il II anno al livello A2/B1. In questa prospettiva il modello valenziale si presta come una risorsa didattica estremamente versatile in quanto le sue caratteristiche principali, il legame tra la sintassi e la semantica e la stretta correlazione tra la frase e il testo, sono perfettamente adattabili a livelli diversi di competenze linguistico-comunicative.

Nella sua applicazione didattica il modello valenziale include l'impiego degli schemi radiali vuoti per rappresentare graficamente la valenza dei verbi – le reggenze dei verbi predicativi, la struttura dei verbi copulativi, i circostanti che si riferiscono agli elementi nucleari e le espansioni, come proposto da Sabatini et al. (2015: 49):

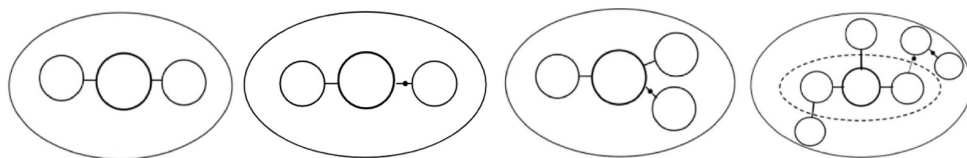


Figura 2 (da Sabatini et al. 2015: 49)

Questo strumento grafico ha il pregio di possedere una forte valenza cognitiva poiché induce gli apprendenti a scoprire, tramite il metodo induttivo, le strutture della lingua in modalità ludica e motivante (cfr. Gilardoni & Corzuol 2016: 83).

Una delle prime attività eseguibili già al livello di A2 consiste nell'individuazione della valenza diretta o indiretta di un verbo, in primo luogo per scoprire e ragionare sui diversi valori dei verbi polisemantici, in secondo luogo per riconoscere e riflettere sul legame tra i verbi e le preposizioni richieste. Per questa ed altri tipi di attività è di estrema utilità l'unico dizionario valenziale per la lingua italiana, il Sabatini Coletti (DISC)<sup>12</sup> che insieme al significato del verbo fornisce anche l'informazione sulle valenze (v. fig. 3 e segg., parte del testo in neretto).

Segue il procedimento di un esempio illustrativo dell'attività didattica 1 (livello A2):

- cercate sul vocabolario DISC i significati del verbo *mettere*<sup>13</sup>
- riflettete sulle diverse valenze del verbo, individuate gli schemi radiali corrispondenti e riempiteli tenendo conto degli elementi nucleari necessari per il completamento del significato del verbo

<sup>12</sup> Accessibile anche online: [https://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/index.shtml](https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/index.shtml).

<sup>13</sup> Ho scelto apposta l'esempio di *mettere*, verbo molto comune e frequente, per illustrare come questa attività può essere svolta già nelle prime fasi di apprendimento (livello A2). In questa sede (fig. 3) riprendo intenzionalmente solo i significati illustrativi delle diverse valenze del verbo, tralasciando tutti gli altri per limiti di spazio.

[mét-te-re] v.  
(métto ecc.)

v.tr.

[sogg-v-arg-prep.arg.]

1 Collocare qlco. in un posto; disporlo in un certo modo [...]: *Lucia ha messo in ordine la stanza.*

v.tr.

[sogg-v-arg]

1 Indossare un capo di vestiario [...]: *Lucia ha messo il cappotto.*

v.tr.

[sogg-v-arg-prep.arg.]

convincere qcuno d'un fatto, oppure insinuargli idee, fantasie, e sim. [...]: *Quel tizio gli ha messo in testa tante idee strane.*

Figura 3: Adattato da: DISC

Osserviamo la rappresentazione del risultato dell'attività con i grafici radiali:

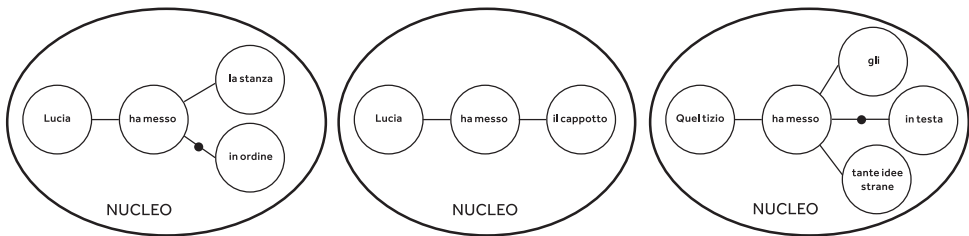


Figura 4

Attività didattica 2: A livelli più avanzati di apprendimento (B1), quest'attività didattica può essere corredata dalla riflessione sul tipo di reggenza, diretta o indiretta di un verbo, con la conseguente riflessione sul tipo di preposizione (in caso di reggenza indiretta) che un verbo richiede nel dato contesto. In questo caso si presta utile incentrare il lavoro su frasi sbagliate prodotte dagli stessi studenti, in quanto proprio la scelta tra la reggenza diretta o indiretta del verbo e la conseguente scelta della preposizione giusta rappresentano errori molto frequenti negli studenti stranieri. Si osservino due esempi di frasi prodotte dai nostri studenti:<sup>14</sup>

- a. *Monica esplica il problema legato con questa esperienza personale* cioè la molestia online.
- b. *Sandra vuole aiutare agli altri* che stanno vivendo anche questa umiliazione.

Nella frase a., lo studente commette l'errore di considerare che il contesto della sua frase richieda il valore bivalenziale del verbo *legare* [sogg-v-arg], ma facendo ciò comunica un messaggio sbagliato: infatti, scegliendo il sintagma introdotto dalla preposizione

<sup>14</sup> Le due frasi citate sono state estrapolate dal contesto e fanno parte di lavori di composizione degli studenti di italiano al III anno.

*con*, introduce un'espansione, non un argomento, e trasmette l'idea che «l'esperienza personale sia *il mezzo* con cui è legato il problema», mentre il contesto presume che «il problema sia in un certo modo collegato all'esperienza». Lo studente autore della frase b., invece, commette l'errore di non rispettare la reggenza diretta del verbo. Durante l'attività didattica gli apprendenti si invitano a riflettere sul significato dei verbi *legare* e *aiutare* nei rispettivi contesti e a paragonare i diversi significati proposti nel DISC: analizzando la voce *legare*, si accorgeranno che, quando questo verbo è transitivo, come nella frase a., l'unica possibilità è quella di avere, accanto all'argomento diretto, un indiretto introdotto dalla preposizione *a* [**sogg-v-arg-prep.arg**] e, analizzando la voce *aiutare*, si renderanno conto dell'assenza di un argomento indiretto nel suo significato transitivo [**sogg-v-arg**]. È necessario attrarre l'attenzione degli apprendenti al fatto che la preposizione *a* usata in uno degli esempi del dizionario (*aiutami a risolvere questo problema*) ha la funzione di connettivo che introduce una dipendente finale e non un argomento indiretto (v. fig. 5).

legare <sup>1</sup>

[le-gà-re] v. (*légo, léghi* ecc.)

v.tr.

• [**sogg-v-arg**]

**1** Avvolgere strettamente qlcu. o qlco. con un elemento flessibile, per immobilizzarlo: *l. il prigioniero, il pacco; avvolgere più cose per tenerle unite, anche con specificazione del destinatario: l. i capelli alla bambina*

• [**sogg-v-arg-prep.arg**]

**1** Attaccare, fissare: *l. il cane alla catena, la barca al molo, la bicicletta al cancello*

v.intr. (aus. *avere*)

• [**sogg-v**]

• [**sogg-v-prep.arg**]

**1** Associarsi con qlco.; essere intonato a qlco.: *il tappeto lega bene con i divani*

**2** Fare amicizia con qlcu.: *l. con i vicini*

[...]

aiutare

[a-iu-tà-re] v.

• v.tr. [**sogg-v-arg**]

**1** Soccorrere qlcu. in difficoltà o per cose che non sarebbero capaci di fare da soli: *a. il figlio nella scelta della scuola, aiutami a risolvere questo problema*  
[...]

• v.rifl. [**sogg-v**] [...]

Figura 5: Adattato da: DISC

Dopo la riflessione, gli apprendenti si invitano a riempire gli schemi grafici vuoti per entrambi i casi, come illustrano le seguenti figure:

- frase a. (si osservi l'utilità didattica della rappresentazione con schemi grafici anche della frase sbagliata, a sinistra, confrontata con la rappresentazione della variante corretta, a destra):

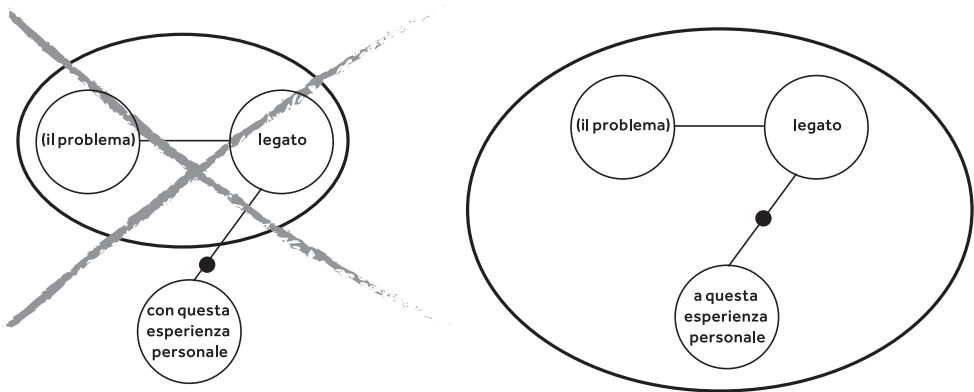


Figura 6

- frase b.:

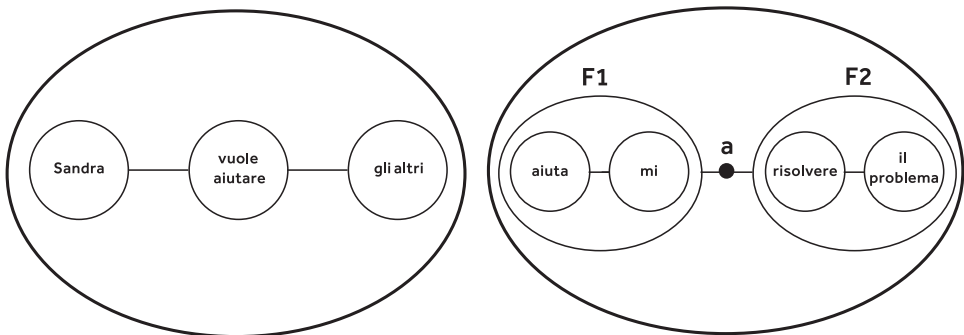


Figura 7

Si veda un'ultima proposta di attività didattica fondata sul metodo induttivo e utilizzabile a livelli più avanzati (B1-B2), anche se dovutamente differenziata in rispetto dei diversi livelli di difficoltà. L'attività richiede una riflessione sull'evoluzione della frase semplice in complessa e sulle tecniche di trasformazione, corredate anche in questo caso dagli schemi radiali.

Proposta di attività didattica tre:

- trasformate la frase semplice *All'inizio della primavera è necessario il cambio del guardaroba* in frase complessa e completate la mappa:

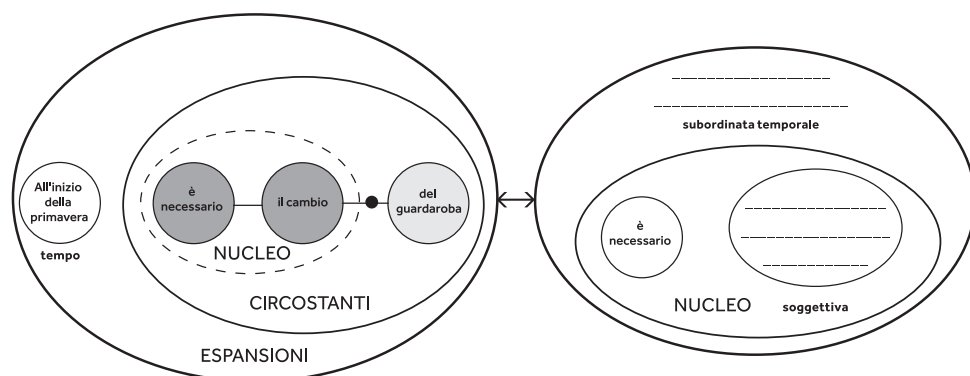


Figura 8

Attraverso le operazioni di trasformazione di strutture argomentali da sintagmi in frasi e viceversa, gli apprendenti acquisiscono competenze testuali che facilitano a incrementare anche la loro abilità di produzione scritta.

Le attività didattiche qui proposte mettono gli apprendenti in condizioni di fare scoperte cognitivamente rilevanti: *i*) un verbo può avere strutture argomentali diverse e di conseguenza coprire significati diversi, così come strutture argomentali diverse possono corrispondere a due o più significati dello stesso verbo (attività didattica 1); *ii*) la preposizione non è un elemento autonomo, ma la sua funzione principale è quella di collegamento tra gli elementi frasali (attività didattica 2); *iii*) lo stesso argomento può essere espresso da mezzi diversi (sintagmi o frasi) (attività didattica 3).

## 5 CONCLUSIONI

I vantaggi glottodidattici del modello valenziale per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 sono in primo luogo rappresentati dall'importanza attribuita alla correlazione tra la frase e il testo e all'imprescindibilità del nesso tra la semantica e la sintassi. Inoltre, ogni versione della teoria si serve sistematicamente della rappresentazione grafica della frase per mezzo dei cerchi radiali, il che facilita sia l'apprendimento dei postulati teorici che l'esercitazione sulle attività produttive dei discenti.

La flessibilità del metodo lo rende compatibile con i diversi livelli di conoscenza dell'italiano, diverse età e background culturali.



## BIBLIOGRAFIA

- ANDORNO, Cecilia (2003) *La grammatica italiana*. Milano: Mondadori.
- BIANCO, Maria Teresa/Marina BRAMBILLA/Fabio MOLLICA (ed.) (2015) *Il ruolo della grammatica valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*, Collana List (Lavori Interculturali sul tedesco n.7). Roma: Aracne.
- BISANTI, Tatiana/Gabriella DONDOLINI SCHOLL/Elena CARRARA/Livia NOVI/Davide SCHENETTI (ed.) (2013) Aggiornamenti n. 03, München: ADI e.V.
- CAMODECA, Carmela (2013) La grammatica valenziale. Descrizione e proposte di sperimentazione nella didattica dell'italiano L2. In: *Aggiornamenti* 03, 24–36.
- COLOMBO, Adriano/Giorgio GRAFFI (2019) *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*. Roma: Carocci.
- DUSO, Elena Maria/Walter PASCHETTO (2019) (ed.) *Riflessione sulla lingua e modello valenziale*, atti dei corsi di formazione per insegnanti sulla grammatica valenziale (Università degli Studi di Padova ott/febb 2017/2018 - ott/giu 2018-2019). Italiano LinguaDue, 11/2-2019.
- DUSO, Elena Maria (2019) «C'è grammatica e grammatica...». Perché un corso sul modello valenziale? In: *DUSO, Elena Maria/Walter PASCHETTO* (2019), 222–248.
- GILARDONI, Silvia/Daniela CORZUOL (2016) Il modello della grammatica valenziale per l'italiano L2. Una sperimentazione in atto in contesto scolastico. In: *Nuova secondaria XXXIV* (2), 81-89.
- LO DUCA, Maria Grazia (2006) Si può salvare l'analisi logica?. In: *La Crusca per voi* 33. 29 agosto 2021. <https://www.iclipunti.edu.it>.
- NITTI, Paolo (2016) Modelli per l'insegnamento della grammatica dell'italiano. *Scuola e didattica n. 10*. Brescia: La Scuola Edizioni.
- PRANDI, Michele/Cristiana DE SANTIS (2019<sup>3</sup> [2006<sup>1</sup>, 2011<sup>2</sup>]) *Manuale di linguistica e grammatica italiana*. Torino: UTET.
- SABATINI, Francesco (1984; 1990) *La comunicazione e gli usi della lingua*. Torino: Loescher.
- SABATINI, Francesco (2004) *Lettera sul ritorno alla grammatica*. <https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/11/Sabatini-Lettera-sulla-grammatica.pdf>.
- SABATINI, Francesco/ Carmela CAMODECA/Cristiana DE SANTIS (2011) *Sistema e testo*. Torino: Loescher.
- SABATINI, Francesco/Carmela CAMODECA/Cristiana DE SANTIS (2015) Il modello valenziale. e un modello testuale correlato, nella didattica dell'italiano L1 e L2. In: M. Bianco, M.T. Brambilla, F. Mollica, *Il ruolo della grammatica valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*, 33–58.
- SABATINI, Francesco (2019) Grammatica (perché, quando e come) e pratica testuale. In: *DUSO, Elena Maria/Walter PASCHETTO* (2019), 249–254.

- SALVI, Giampaolo/Laura VANELLI (2004) *Nuova grammatica italiana*. Bologna: Il Mulino.
- SCHWARZE, Christoph (2009) *Grammatica della lingua italiana*. Roma: Carocci.
- TESNIÈRE, Lucien (1959) *Eléments de Syntaxe Structurale*. Paris: Librairie C. Klincksieck., trad.it. *Elementi di sintassi strutturale*. (ed. italiana a cura di Proverbio G., Trocini Cerrina A.) (2008). Torino: Rosenberg&Sellier.
- VANELLI, Laura (2019) Modelli di frase a confronto: punti di forza e nodi critici della grammatica valenziale. In: *DUSO*, Elena Maria/Walter PASCHETTO (2019), 364–378.

## POVZETEK

### VALENČNI MODEL: DIDAKTIČNO SREDSTVO ZA POUČEVANJE/UČENJE ITALIJANŠČINE L2

Valenčni model, ki obravnava glagol kot osrednjo in generativno prvino stavka, ki se mora združiti z določenim številom elementov zato da uresniči minimalni smiselni izraz, se uporablja tudi v okviru poučevanja/učenja italijanščine kot tujega jezika.

V članku so poudarjene glotodidaktične prednosti valenčnega modela. Te se kažejo predvsem v pomenu, ki se pripisuje nepogrešljivi povezavi med pomenom in skladnjo ter korelaciji med stavkom in besedilom. V zvezi s tem se učenec nauči *(i)* razmišljati o obveznih in neobveznih elementih stavka ter upoštevati parametre, s katerimi glagol določa in spreminja svojo argumentativno strukturo glede na svoj pomen, in *(ii)* preoblikovati posamezne stavčne elemente iz samostalniških izrazov v odvisne stavke. Urjenje sposobnosti preoblikovanja samostalniškega elementa v stavčnega v isti skladenjski funkciji je pomemben učni proces, saj učenca navaja na izražanje istega pojma z različnimi jezikovnimi strukturami. Članek poudarja didaktično uporabnost opisa stavka po valenčnem modelu tudi za pristop k analizi besedila z vidika klasifikacije besedilne tipologije na podlagi stopnje togosti/elastičnosti besedil: učenec se nauči izmeriti odstopanje med načinom uporabe jezika na sistemski ravni (ki ga predstavlja struktura standardnega stavka) in načinom, kako se ta pojavlja v dejanskih besedilih, kar ponazarja tesno povezavo med tema dvema dimenzijama jezika.

Valenčni model ponuja tudi dragoceno učno podporo v obliki grafične predstavitve stavka s pomočjo radialnih krogov, ki olajšajo tako učenje teoretičnih postulatov kot tudi produktivno dejavnost učenca. Zaradi svoje prilagodljivosti je ta metoda združljiva z različnimi stopnjami znanja italijanščine ter z različnimi starostmi in kulturnimi ozadji.

**Ključne besede:** metajezikovne sposobnosti, valenčni model, glagolska vezljivost, obvezni/neobvezni elementi stavka, togost/elastičnost besedil

## ABSTRACT

**DEPENDENCY GRAMMAR: AN EDUCATIONAL RESOURCE FOR THE TEACHING/LEARNING OF ITALIAN L2**

The elaboration of dependency grammar, which considers the verb as the central and generating element of a sentence, predisposed to be combined with a certain number of elements in order to realize a minimal meaningful expression, also finds application in the context of the teaching/learning of Italian as a foreign language.

The article highlights the glottodidactic advantages of the model which are firstly represented by the importance attributed to the unavoidable connection between semantics and syntax and to the correlation between sentence and text. In relation to this, the learner learns to *(i)* reflect on the obligatory and optional elements of the sentence and to consider the parameters by which the verb defines and modifies its argumentative structure according to its meaning, and *(ii)* transform individual phrasal elements from nominal into dependent sentences. The exercise on the ability to transform a nominal element to a phrasal one in the same syntactic function constitutes an important teaching resource as it accustoms the learner to express the same concept with different linguistic structures. The article highlights the didactic usefulness of the description of the sentence according to the dependency grammar model also for the approach to the analysis of the text in view of the classification of the textual typology based on the degree of rigidity/elasticity: the learner learns to measure the gap between the way the language is used at system level (represented by the structure of the standard sentence) and the way it appears in the utterances of real texts, illustrating the close link between these two dimensions of language.

The dependency grammar model also offers valuable learning support in the form of graphic representations of the sentence by means of radial circles, which facilitate both the learning of theoretical postulates and the students' productive activities. The flexibility of the method makes it compatible with different levels of knowledge of Italian, different age and cultural backgrounds.

**Keywords:** meta-linguistic skills, dependency grammar, verbal valence, mandatory/optional elements of a sentence, rigidity/elasticity of texts

## ABSTRACT

**IL MODELLO VALENZIALE: UNA RISORSA DIDATTICA PER L'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DI ITALIANO L2**

L'elaborazione della grammatica valenziale, che considera il verbo come l'elemento centrale e generatore della frase, predisposto a combinarsi con un certo numero di elementi per realizzare

un'espressione minima di senso compiuto, trova applicazione anche nel contesto dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2.

L'articolo evidenzia i vantaggi glottodidattici del modello che sono rappresentati in primo luogo dall'importanza attribuita all'imprescindibile legame tra semantica e sintassi e alla correlazione tra frase e testo. In relazione a ciò, il discente impara a *i*) riflettere sugli elementi obbligatori e facoltativi della frase e a considerare i parametri con cui il verbo definisce e modifica la sua struttura argomentativa in funzione del suo significato e *ii*) trasformare i singoli elementi frasali da elementi nominali in frasi dipendenti. L'esercitazione sull'abilità di passaggio da un elemento nominale a uno frasale nella stessa funzione sintattica costituisce una importante risorsa didattica in quanto abitua l'apprendente a esprimere lo stesso concetto con strutture linguistiche differenti. L'articolo mette in evidenza l'utilità didattica e metetica della descrizione della frase secondo il modello valenziale anche per l'approccio all'analisi del testo in ottica della classificazione della tipologia testuale fondata sul grado di rigidità/elasticità dei testi: l'apprendente impara a misurare lo scarto tra la modalità di uso della lingua a livello di sistema (rappresentato dalla struttura della frase-tipo) e la modalità che appare negli enunciati dei testi reali illustrando lo stretto nesso tra queste due dimensioni della lingua.

Il modello valenziale offre anche un valido supporto all'apprendimento sotto forma di rappresentazioni grafiche della frase per mezzo di cerchi radiali, che facilitano sia l'apprendimento dei postulati teorici che la pratica delle attività produttive degli studenti. La flessibilità del metodo lo rende compatibile con diversi livelli di conoscenza dell'italiano, diverse età e background culturali.

**Parole chiave:** abilità metalinguistiche, modello valenziale, valenza dei verbi, elementi obbligatori/facoltativi della frase, rigidità/elasticità dei testi

**Marjana Šifrar Kalan**

Facultad de Filosofía y Letras

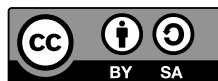
Universidad de Ljubljana

Eslovenia

marjana.sifrar-kalan@ff.uni-lj.si

UDK 811.134.2'243'373:37(497.4)

DOI: 10.4312/vestnik.13.537-551



## EL LÉXICO DISPONIBLE DE LAS “ACCIONES COTIDIANAS” EN ESTUDIANTES DE ELE

### 1 INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo<sup>1</sup>, en el que se sigue la línea de investigaciones aplicada a la enseñanza y al aprendizaje del léxico español, es presentar la disponibilidad léxica (DL) de los estudiantes eslovenos de español como lengua extranjera (ELE) en el centro de interés (CI) “acciones cotidianas”.

El léxico disponible está compuesto por aquellas palabras que vienen a la mente en una situación comunicativa dada, relacionada con cierto tema (i.e. partes del cuerpo, ciudad), razón por la que se las denomina “palabras temáticas”. El concepto surge en Francia a mediados del siglo pasado durante el proceso de elaboración del *Français Fondamental* (Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot 1964), un manual de enseñanza de francés como lengua extranjera. Cuando los autores elaboraron listas de frecuencia para la selección léxica, observaron que muchos términos cotidianos no aparecían en los listados. Se dieron cuenta de que tales expresiones estaban condicionadas por el tema, mientras que las frecuentes eran estables, independientes del contenido. Esto llevó a Gougenheim a distinguir entre “palabras temáticas” y “atemáticas” o gramaticales. Más tarde López Morales, el pionero de estudios de DL en el mundo hispano, indica que “algunos términos comunes, y hasta usuales, no eran frecuentes” (1999: 2). Así que el léxico disponible nace como complemento de los léxicos básicos o frecuentes, que juntos constituyen el léxico fundamental. La aplicación de la DL se expandió del español como lengua materna a ELE, sobre todo para medir el dominio léxico activo de los estudiantes de ELE. Esta línea de investigación de DL ha sido bastante fructífera a partir del año 2000.<sup>2</sup>

En este artículo se compara cuantitativa y cualitativamente el léxico disponible de “acciones cotidianas” de dos grupos de informantes de niveles diferentes de ELE: 100

1 El presente trabajo se inserta dentro del programa de investigación P 6-218, *Teoretične in aplikativne raziskave jezikov. Kontrastivni sinhroni in diahroni vidiki* (Investigaciones teóricas y aplicadas de las lenguas. Aspectos sincrónicos y diacrónicos) financiado por ARRS.

2 Para consultar un repaso breve véase Šifrar Kalan 2009, 2014, y para uno más exhaustivo, Tomé Cornejo 2015.

estudiantes de enseñanza secundaria (nivel aproximado B1) y 100 estudiantes universitarios (nivel aproximado B2+) y se detectan diferencias y similitudes léxicas según el grado de conocimiento de ELE. Los resultados obtenidos de esta muestra se comparan con el estudio de Sánchez-Saus Laserna (2011), en el que trabaja con 322 informantes de diferentes lenguas maternas y de todos los niveles de ELE según el *MCER* sobre el centro de interés “acciones y actividades habituales”.

Nos proponemos comprobar la validez de las siguientes hipótesis:

1. La disponibilidad léxica de los estudiantes de secundaria con menos conocimiento (B1) de español es inferior a la de los estudiantes universitarios (B2+).
2. Existe similitud cualitativa entre los resultados de los dos grupos de estudiantes eslovenos de ELE.
3. Mayoritariamente las asociaciones corresponden a la misma clase gramatical; en este caso los verbos.
4. Existe similitud cuantitativa y cualitativa entre los resultados del presente estudio y el de Sánchez-Saus Laserna (2011).

## 2 LAS “ACCIONES COTIDIANAS” COMO CENTRO DE INTERÉS

Para estudiar el léxico disponible que surge como reacción a un estímulo temático concreto se emplean los denominados centros de interés (CI). A continuación, exponemos los argumentos de la selección de este CI.

De la misma manera que los autores franceses, hace más de medio siglo, detectaron la ausencia de palabras de uso común en los listados de frecuencia a la hora de diseñar un manual para la enseñanza del francés a extranjeros (Gougenheim, Michéa, Rivenc & Sauvageot 1964), nosotros hemos detectado la ausencia de ciertas palabras comunes de acciones cotidianas (i.e. lavarse, ducharse, acostarse...) en el léxico disponible de los tradicionales 16 CI en este campo de investigación. Los numerosos estudios de DL muestran que se han dejado de lado temas básicos que aparecen en cualquier listado de contenidos léxicos para los primeros niveles de aprendizaje de ELE. McCarthy (1999: 238-247) señala que un vocabulario esencial (*Core Vocabulary*), que constituye los componentes básicos de la comunicación, debería contener, entre otros componentes, también los verbos básicos de acción y sucesos para describir actividades cotidianas. Asimismo, se ha optado por este centro ya que la falta de otras categorías lingüísticas, que no sean sustantivos concretos, es uno de los problemas principales que se han achacado a los estudios de disponibilidad, que impide reflejar de la manera más cercana posible el vocabulario que conocen los estudiantes de ELE. Se pretende comprobar si las asociaciones corresponden a la clase gramatical del estímulo (en este caso los verbos), dado que otros campos semánticos, los tradicionales 16 centros de interés, son indicados por los sustantivos. Por último, la adición de este CI se justifica también por ser un ámbito

en el que se obtienen palabras en combinación y no solamente elementos aislados en la línea del *Lexical approach* de Lewis (1993), dado que las palabras pluriverbales y colocaciones resultan muy importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera y aprender más vocabulario no significa solo aprender nuevo vocabulario sino aprenderlo en nuevas combinaciones.

El hecho de añadir el CI “actividades cotidianas” supone solo un pequeño paso en el intento de solventar los problemas de la selección francesa que se hizo hace más de medio siglo: al mismo tiempo se incluye una nueva área semántica y se consiguen palabras de categoría gramatical diferente al sustantivo. Esto representa solo una pieza del gran mosaico de la representatividad lexical de carácter universal que buscaban los estudiosos franceses en sus primeras investigaciones sobre la DL con 16 campos semánticos o CI. Tomé Cornejo (2015) presenta más detalladamente la problemática de los CI y los cambios que se han introducido en los 16 centros tradicionales, además de un listado con los centros de interés nuevos (ajenos a los 16 tradicionales) que se han incluido en las distintas investigaciones (2015: 220-228). A continuación, adjuntamos la parte del listado que corresponde al CI tratado en este artículo (2015: 220).

*Tabla 1: Aplicaciones y variaciones del CI “acciones cotidianas” (Tomé Cornejo 2015: 220)*

<b>Acciones cotidianas</b>	
Les activités courantes	Mackey (1971)
Acciones que normalmente se realizan todos los días	Azurmendi Ayerbe (1983) Šifrar Kalan (2009, 2014)
Acciones	Ayora Esteban (2006)
Acciones y actividades habituales	Sánchez Saus-Laserna (2011)

Como se puede observar en la tabla, la idea de incluir las acciones cotidianas se introdujo con el investigador canadiense Mackey (1971) y se adoptó en varios estudios posteriores. Estamos muy de acuerdo con Izquierdo Gil (2005) con que algunos CI tradicionales no presentan ningún tipo de interés en la enseñanza de ELE (i.e. “la cocina y sus utensilios”, “calefacción e iluminación”, “trabajos del campo y del jardín”) sobre todo a los adolescentes o a los niveles iniciales o intermedios. Según esta autora, los estudios de DL hispánicos “han desatendido algunos CI tales como las acciones de la vida cotidiana, el carácter, el vocabulario relativo a las relaciones familiares, los sentimientos, la enfermedad, la música, la televisión y el cine, etc., cuyos resultados hubieran podido tener una enorme incidencia en la planificación del léxico español LE” (Izquierdo Gil 2005: 90). Con este estudio pretendemos corregir esta desatención con el objetivo de elaborar una base de datos que refleje de la manera más cercana posible el vocabulario que conocen los estudiantes de ELE.

### 3 METODOLOGÍA

Para recoger los datos de DL se usan pruebas de tipo asociativo en las que el informante escribe en dos minutos las unidades léxicas provocadas por un estímulo que es el CI, en nuestro caso “acciones cotidianas” (a los informantes se les proporcionó un título más explicativo -acciones que se realizan normalmente todos los días- para evitar una posible incompreensión). El vocabulario extraído de este modo se jerarquiza teniendo en cuenta su frecuencia y el rango, es decir, el lugar de aparición del término en cuestión dentro de cada encuesta.

Los datos se recogieron de dos grupos de informantes de niveles diferentes de ELE: 100 estudiantes eslovenos de enseñanza secundaria (nivel aproximado B1) con edades de 17 o 18 años, y 100 estudiantes de Filología Hispánica de la Facultad de Letras de la Universidad de Liubliana con edades de 20 a 25 años (nivel aproximado B2+).

Para unificar, eliminar y corregir el léxico recogido, hemos seguido los criterios de edición comunes consensuados en las investigaciones anteriores, tanto las de disponibilidad léxica en español como lengua materna (Samper Padilla 1998, López Morales 1999), como aquellas de ELE (Carcedo González 2000, Samper Hernández 2002). Para informatizarlo, nos hemos servido del programa Dispolex (Bartol y Hernández 2003).

La edición de los datos ha resultado ser una tarea muy compleja y decisiva porque repercute posteriormente en los resultados y consecuentemente en el cotejo de los resultados de otros estudios. Nuestro caso presenta aun más dificultades, ya que se trata de informantes de ELE, cuyos resultados se comparan tanto con los de nativos (Šifrar Kalan 2012) como con los de estudiantes de ELE (Šifrar Kalan 2009). En cuanto a las correcciones y unificaciones de las respuestas de los informantes, resaltan los problemas con los verbos reflexivos y pronominales, que presentan numerosas confusiones, como, por ejemplo, *levantar(se)*, *despertar(se)*, *lavar(se)*.

Los desafíos para este CI han sido, sobre todo, la amplitud de las relaciones asociativas (un tema bastante ignorado o poco explicado en las publicaciones de DL en informantes nativos) y la unificación de los sintagmas. En la prueba de DL se pide a los encuestados que escriban todas las palabras que conozcan relacionadas con el centro de interés propuesto. En nuestro trabajo, en este punto, hemos seguido las pautas de las investigaciones de ELE de Samper Hernández (2002: 29) y de Sánchez-Saus Laserna (2011: 244), intentando mantener el mayor número de palabras posible con el objetivo de que los datos recogidos fueran un reflejo lo más fidedigno posible de los conocimientos léxicos que tienen los estudiantes de ELE. Las respuestas no incluyen solamente unidades léxicas simples, sino también numerosos sintagmas, tanto nominales como verbales, aunque los últimos prevalecen en el CI sobre las acciones cotidianas. Otra vez nos hemos apoyado en la decisión de Samper Hernández (2002: 41) “de unificar aquellas formas que tienen un mismo referente y que pueden aparecer bien con todos sus elementos, bien con reducción a uno de sus componentes (frecuentemente el sustantivo)”. Así hemos



simplificado aquellos compuestos cuyo verbo sea el que normalmente describe la acción asociada al sustantivo: *ver la televisión* como *tele(visión)*, escuchar música como *música*, *charlar/hablar/llamar por teléfono* como *teléfono*, *ir a la escuela o universidad* como *escuela o universidad*, *hacer/practicar deporte* como *deporte*, etc.

La ventaja de seguir el criterio común a este tipo de trabajos es poder realizar los cotejos y evitar que aparezcan en las listas dobles como *ver la televisión y tele(visión)*, *amigo y salir con amigo*, con índices de disponibilidad distintos. La desventaja es la eliminación de ciertos sintagmas, que en realidad empobrece la muestra de riqueza léxica (en sentido de combinaciones léxicas), y la reducción del número de los verbos, objetivo principal de este CI. Por lo tanto, las listas del léxico disponible finales muestran menos unidades léxicas pluriverbales y colocaciones de lo que realmente escriben los informantes. Hemos mantenido separados, sin embargo, sintagmas verbales que se consideran como locuciones, esto es, unidades que, aunque formadas por varias palabras, tienen unicidad semántica y uso frecuente, como, por ejemplo, *lavarse los dientes*, *ir de compras*, *hacer la cama*, *hacer pis*, *hacer la tarea*. Para los futuros trabajos en el campo de DL en ELE se sugiere reflexionar, definir y publicar con más detalle los criterios problemáticos mencionados.

## 4 RESULTADOS

### 4.1 Observaciones cuantitativas

En este apartado presentamos los resultados de los informantes de enseñanza secundaria y de los universitarios por separado para poder observar la diferencia entre los niveles B1 y B2+ según el *MCER*. La cantidad de palabras obtenidas en este CI (Tabla 2) es mayor en los estudiantes universitarios con el nivel más alto de español, como ya se esperaba, lo que se refleja en el promedio de palabras producidas por informante, donde hay casi dos palabras de diferencia (los estudiantes de secundaria produjeron en dos minutos un promedio de 16 palabras; los estudiantes universitarios, 18). Sin embargo, el número de palabras diferentes (vocablos) es superior en el caso de los estudiantes de secundaria (309), lo que se puede interpretar como resultado de las asociaciones secundarias, más dispersas entre los estudiantes con menos competencia léxica o tal vez porque las actividades cotidianas son un tema muy frecuente en el nivel B1. El índice de cohesión, que se obtiene al dividir la media de palabras por informante en un CI por el número de vocablos que ese centro recoge, nos permite averiguar si el CI en cuestión es compacto, es decir, si las respuestas de los informantes coinciden en gran medida, o difuso, si las palabras escritas difieren significativamente. Este índice entonces confirma una mayor dispersión de las respuestas en los estudiantes de secundaria (0.05) que en los estudiantes universitarios (0.06), pero las diferencias no son significativas. En comparación con la

cohesión de otros CI se trata de un grado medio de coincidencia en las respuestas (Šifrar Kalan 2014: 70).

*Tabla 2: Datos básicos del léxico disponible en el CI “acciones cotidianas”*

INFORMANTES DEL CI ACCIONES COTIDIANAS	PALABRAS	VOCABLOS	PROMEDIO/ INFORMANTE	ÍNDICE DE COHESIÓN
Estudiantes de secundaria (B1)	1602	309	16.02	0.05
Estudiantes universitarios (B2+)	1797	295	17.97	0.06

Al comparar los dos listados enteros, compuestos de 309 y de 295 palabras diferentes, encontramos una coincidencia del 54 %. A pesar de la presencia de muchas palabras comunes, estas pueden tener índices muy diferentes; sin embargo, en las palabras más disponibles (Tabla 3) hay muchas coincidencias y los índices son muy parecidos, aunque un poco más altos en el caso de los universitarios. Como se puede observar en la Tabla 4 entre las primeras cinco palabras más disponibles, tres son comunes (*comer, dormir y estudiar* parece que son las voces prototípicas de los estudiantes); entre las diez coinciden en nueve; y entre las veinte en dieciséis (las palabras que no coinciden en las dos listas están en la Tabla 3 en negrita), pero se trata de palabras que aparecen en las posiciones justamente después de 20.

En cuanto a la comparación de la producción de verbos y sintagmas verbales, los estudiantes universitarios superan con un 76 % a los estudiantes de secundaria, quienes produjeron un 68 %, lo que destaca enormemente con otros CI, donde prevalecen los sustantivos o sintagmas nominales.

*Tabla 3: Las primeras 20 palabras más disponibles en el CI “acciones cotidianas” con el índice de disponibilidad*

ACCIONES COTIDIANAS	
Estudiantes de secundaria (B1)	Estudiantes universitarios (B2+)
1 comer 0.71652	comer 0.72475
2 dormir 0.51250	dormir 0.60436
3 estudiar 0.47903	beber 0.47271
4 levantarse 0.46471	estudiar 0.45528
5 <b>escuela</b> 0.43689	hablar 0.36838
6 beber 0.35331	levantarse 0.33071
7 tele(visión) 0.29254	leer 0.27591
8 ducharse 0.26821	ducharse 0.23567
9 hablar 0.25959	lavarse 0.21277

ACCIONES COTIDIANAS		
	Estudiantes de secundaria (B1)	Estudiantes universitarios (B2+)
10	leer 0.15829	tele(visión) 0.20740
11	<b>amigo</b> 0.15821	acostarse 0.19688
12	escribir 0.15037	escribir 0.19260
13	<b>música</b> 0.15012	caminar 0.19056
14	lavarse 0.14622	trabajar 0.18267
15	lavarse los dientes 0.14548	<b>escuchar</b> 0.17788
16	acostarse 0.14492	<b>vestirse</b> 0.17489
17	trabajar 0.13491	cocinar 0.16630
18	cocinar 0.13347	<b>despertarse</b> 0.16402
19	<b>correr</b> 0.12169	lavarse los dientes 0.15458
20	caminar 0.10541	<b>pensar</b> 0.15383

Tabla 4: El número de palabras comunes en las primeras 20 palabras más disponibles de estudiantes de enseñanza secundaria y universitarios

<b>Palabras comunes entre las primeras 20 más disponibles ACCIONES COTIDIANAS</b>	Entre las primeras 5	3
	Entre las primeras 10	9
		16

## 4.2 Observaciones cualitativas

Nos encontramos con mucha diversidad temática, variedad que refleja la diversificación de las actividades diarias. A continuación, exponemos los grupos semánticos más evidentes. Por un lado, se han actualizado acciones cotidianas universales y parte de la rutina diaria como *dormir, levantarse, hablar, despertarse*; muchas relacionadas con el arreglo personal:  *ducharse, lavarse, vestirse, lavarse los dientes, maquillarse, lavarse las manos, peinarse, arreglarse, ponerse la ropa, lavarse el pelo*; con las comidas del día: *comer, beber, cocinar, cenar, desayuno, café, almuerzo*; acciones relacionadas con el estudio y otras actividades mentales: *estudiar, leer, escribir, escuchar, pensar, colegio, aprender, hacer deberes*; con el ocio: *leer, tele(visión), pasear, correr, música, amigo, deporte, café, descansar, jugar, divertirse, bailar, viajar, relajar, cantar*; aparecen también verbos y sustantivos de emociones: *reírse, pelear, novio, besar, enojar, sonreír, aburrir, sentir, alegría, llorar, amor, amar, felicidad*. Algunas expresiones relacionadas con tareas del hogar presentan índices altos de disponibilidad: *limpiar, trabajar, cocinar*, mientras que otras tienen índices bajos: *planchar, basura, regar las plantas, fregar los platos, lavar la ropa, freír*.

Nos ha resultado bastante llamativo el hecho de que nuestros encuestados universitarios no hayan incluido casi ninguna marca comercial (en este y en otros CI) ni tampoco extranjerismos, excepto la palabra *email*, que tiene su doblete *correo electrónico* con el índice de disponibilidad bastante alto, mientras que los estudiantes de secundaria escribieron algunos extranjerismos: *messenger*, *email*, *kebab*, *hobby* (de origen anglosajón y árabe) que son de uso frecuente en esloveno, su lengua materna. Creemos que los estudiantes de Filología hispánica controlaron más el uso de extranjerismos debido a su mayor conciencia lingüística. También son muy escasos los ejemplos de coloquialismos con el sintagma verbal *hacer pis* como el único ejemplo en los dos grupos. En la lista de los universitarios se encuentra también su doblete *orinar*.

Por tanto, el análisis cualitativo descriptivo nos lleva a la conclusión de que el léxico disponible de los estudiantes de ELE es, fundamentalmente, de carácter neutro. Es el español estándar más básico lo que se enseña, sobre todo en los niveles iniciales e intermedios (niveles A y B según el *MCER*), con muy poca presencia de elementos que procedan de su uso del español con las personas de su edad (adolescentes y adultos jóvenes) y de coloquialismos.

## 5 COMPARACIÓN DEL VOCABULARIO DISPONIBLE DE “ACCIONES COTIDIANAS” DE ESTUDIANTES DE ELE CON DIFERENTES LENGUAS MATERNAS

El objetivo de esta comparación es averiguar si la DL de los estudiantes eslovenos de ELE es similar a la DL de estudiantes de ELE de otros países, más concretamente, si existe similitud cuantitativa y cualitativa entre los resultados del presente estudio y el de Sánchez-Saus Laserna (2011) en el CI “acciones cotidianas”. Samper Hernández (2002: 17), en su publicación pionera sobre la DL en ELE, señaló la importancia de aplicaciones de DL en el campo de ELE: “[...] esta comparación podría resultar de gran provecho para el reconocimiento del aprendizaje/adquisición del español como lengua extranjera y puede abrir una vía de investigación que podremos desarrollar en un futuro”. La autora apuntó que en su estudio se trataba de “un trabajo de iniciación en el estudio de la disponibilidad en ELE” (2002: 16), que nosotros ampliamos, de una manera modesta, con este estudio.

La Tabla 5 permite observar primeramente algunos datos básicos de los dos estudios, que se encuentran entre los pocos que han investigado este centro de interés (ver Tabla 1). Se trata de dos muestras de estudiantes de ELE bastante grandes. A pesar de sus diferencias en el tamaño, los niveles de ELE (el grupo esloveno incluye los niveles B1 y B2; el grupo español todos los niveles, que en su promedio presentan el nivel B) y lenguas maternas, apostamos por la hipótesis de que existen similitudes o unas diferencias pequeñas en los resultados. Se sabe que el número de palabras diferentes

(vocablos) aumenta conforme asciende el número de informantes; por lo tanto, la producción media de vocablos en los estudiantes eslovenos (453) es en realidad mayor que en el grupo comparado, tomando en cuenta el tamaño de la muestra. De la misma manera, los estudiantes eslovenos han escrito más palabras, 17 en promedio, en comparación con 15,59, aunque es obvio que la diferencia no es significativa. En lo que atañe a la cohesión de los datos en el grupo esloveno, las respuestas coinciden un poco más que en el de Andalucía, pero en los dos casos se trata de un CI bastante disperso, sobre todo, si lo comparamos con la cohesión de otros CI de los estudios de las mismas autoras; el CI "partes del cuerpo" tiene el índice más alto en los dos casos: 0,08 en los estudiantes eslovenos (Šifrar Kalan 2012: 4) y 0,054 en los estudiantes en Andalucía (Sánchez-Saus Laserna 2011: 264).

Tabla 5: Datos básicos de los dos estudios comparados

CI: Acciones cotidianas	Estudiantes de ELE eslovenos	Estudiantes de ELE en Andalucía (Sánchez-Saus Laserna 2011)
Número de informantes	200	322
Nivel de ELE según el <i>MCER</i>	B1 (50 %), B2+ (50 %)	A (33,9 %), B (38,8 %) y C (27,3 %)
Lengua materna	esloveno	varias
Producción media de vocablos	453	481
Promedio de palabras por informante	17,00	15,59
Índice de cohesión	0,04	0,032

En la Tabla 6 se pueden observar las primeras 20 palabras más disponibles con sus correspondientes índices de disponibilidad (que toma en cuenta la frecuencia y el rango de cada respuesta) de los dos estudios comparados y en la Tabla 7 el número de palabras comunes: las listas coinciden en cuatro palabras entre las primeras cinco, lo que puede indicar que los verbos *comer*, *dormir*, *estudiar* y *levantarse* son acciones prototípicas de cada día. En las primeras diez palabras coinciden en ocho, y en las primeras veinte en catorce, pero cabe añadir que las palabras restantes aparecen en las posiciones entre 20 y 31. Este cotejo pone de relieve la similar disponibilidad léxica de las actividades que realizamos normalmente todos los días, a pesar de las lenguas maternas, culturas y niveles de ELE diversos de los dos grupos de informantes. Además, hay que tener en cuenta que los estudiantes aprendieron de maneras diferentes, con profesores y manuales muy variados. Por otro lado, tenemos que volver a reiterar que se trata de adultos jóvenes que viven en la civilización occidental global del siglo XXI, donde cada vez las costumbres se parecen más (Šifrar Kalan 2009: 171).

*Tabla 6: Las primeras 20 palabras más disponibles en el CI “acciones cotidianas” con el índice de disponibilidad: la comparación con el listado de Sánchez (2011)*

ACCIONES COTIDIANAS		
	Estudiantes eslovenos	Estudiantes de ELE en Andalucía
1	comer 0.72	comer 0.62
2	dormir 0.56	dormir 0.47
3	estudiar 0.47	ducharse 0.40
4	beber 0.41	levantarse 0.36
5	levantarse 0.40	estudiar 0.35
6	hablar 0.31	beber 0.34
7	escuela 0.26	hablar 0.27
8	ducharse 0.25	cocinar 0.25
9	tele(visión) 0.25	leer 0.24
10	leer 0.22	desayunar 0.22
11	lavarse 0.18	despertarse 0.19
12	escribir 0.17	andar 0.17
13	acostarse 0.15	limpiar 0.16
14	trabajar 0.16	tele(visión) 0.16
15	lavarse los dientes 0.15	trabajar 0.14
16	cocinar 0.15	acostarse 0.13
17	caminar 0.15	cenar 0.13
18	escuchar 0.13	salir 0.13
19	amigo 0.12	lavarse 0.12
20	música 0.12	deporte 0.11

*Tabla 7: El número de palabras comunes en las primeras 20 palabras más disponibles de estudiantes de ELE eslovenos y de Andalucía: comparación con el listado de Sánchez (2011)*

<b>Palabras comunes entre las primeras 20 más disponibles ACCIONES COTIDIANAS</b>	Entre las primeras 5	4
	Entre las primeras 10	8
	14	

Como ya hemos observado anteriormente, la mayoría de las respuestas en este CI son verbos, dado que este CI está diseñado específicamente para extraer verbos, así que también el estudio de Sánchez-Saus Laserna (2011: 427), donde el 62 % de las palabras recogidas está formado por verbos, confirma nuestra segunda hipótesis de que las asociaciones dependen de los estímulos. Esta representatividad es un poco inferior en comparación con

la presencia de los verbos en los dos listados de los estudiantes eslovenos: el 76 % en los estudiantes universitarios (nivel B2+) y el 68 % en los de secundaria (B1). Este porcentaje podría ser aun mayor si no se tratara de unificar los datos en el proceso de edición de los datos, es decir, simplificar las unidades pluriverbales a uno de sus componentes, normalmente el sustantivo, lo que hemos explicado en el apartado sobre la metodología.

Igualmente apoya el estudio de Sánchez-Saus Laserna (2011) nuestra primera hipótesis sobre la influencia del nivel de lengua en la productividad léxica, ya que la autora ha llegado a la conclusión de que el nivel de español es la variable "que provoca mayor variación, aunque con un comportamiento particular, ya que solo es significativa la diferencia entre el nivel inferior, el A, y los dos superiores, B y C, mientras que entre estos dos no existe diferencia reseñable" (Sánchez-Saus Laserna 2011: 320). También Samper Hernández (2002: 85) llega a la misma conclusión sobre el factor "nivel de conocimiento de español" y la cantidad de palabras y vocablos, que desciende al pasar al grado superior.

## 6 CONCLUSIONES

Para la exposición de las conclusiones, examinaremos cada una de las cuatro hipótesis con el fin de comprobar si han quedado corroboradas en nuestro estudio.

- 1) La productividad de los estudiantes de secundaria con menos conocimiento (B1) de español es un poco inferior a la de los estudiantes universitarios (B2+), quienes han producido casi dos palabras más en promedio en relación con el tema de "acciones cotidianas". Sin embargo, los estudiantes de secundaria han producido más palabras diferentes (vocablos). Suponen 14 palabras de diferencia, lo que no es muy significativo en la lista de 309 vocablos producidos por los estudiantes con menos nivel de español. En un estudio anterior, que incluyó once CI, ya se llegó a la conclusión de que la diferencia cuantitativa entre los dos grupos es más destacada en la producción de todas las palabras que en la diversidad léxica (Šifrar Kalan 2014: 75).
- 2) El análisis cualitativo del léxico disponible de "acciones cotidianas" de los dos grupos de estudiantes eslovenos de ELE muestra una gran similitud, sobre todo en las palabras con máxima disponibilidad. La coincidencia de los dos listados se encuentra en el 54 %. El léxico disponible de los estudiantes eslovenos de ELE del nivel B1 y B2+ se ha mostrado como neutro y estándar, donde se detectan escasos extranjerismos y coloquialismos.
- 3) Uno de los objetivos principales de elegir el CI "acciones cotidianas" -averiguar si las asociaciones corresponden a la misma clase gramatical que su estímulo (el título del CI)- se ha mostrado como buena decisión. El 76 % de los verbos y sintagmas verbales en el léxico disponible de los estudiantes universitarios y el 68 % de los estudiantes de secundaria han corroborado la tercera hipótesis de que las asociaciones dependen de los estímulos.

- 4) Tanto cuantitativa como cualitativamente los dos estudios analizados en el CI “acciones cotidianas” con estudiantes de ELE de diferentes niveles (B1 y B2+ en el grupo esloveno, y niveles A, B y C en los estudiantes extranjeros en Andalucía) muestran mucha uniformidad. Este cotejo pone de relieve la similar disponibilidad léxica de las actividades que realizamos normalmente todos los días, a pesar de las lenguas maternas y culturas diversas, de procesos, profesores y manuales diferentes del aprendizaje de ELE de los dos grupos de informantes.

Con este artículo hemos querido contribuir al desarrollo de los trabajos sobre DL, un campo de investigación muy fecundo en las últimas décadas, y su aplicación a la enseñanza de ELE, donde todavía no se han aprovechado todos los resultados obtenidos en las investigaciones de DL. Con el análisis de un nuevo CI “acciones cotidianas”, ajeno a los tradicionales 16 CI, esperamos que se mantenga vivo el debate sobre la selección de los campos semánticos y las pautas de edición de los datos en las investigaciones de la DL. Con la implementación de nuevos CI podríamos detectar las discrepancias entre el léxico disponible de español como lengua materna y extranjera, además de medir las diferencias culturales. Los resultados de DL no solo son enriquecedores para la práctica docente en clase de ELE, donde hay que enseñar el léxico más disponible de los nativos sino también para los autores de los manuales y diseñadores de programas o currículo.

## BIBLIOGRAFÍA

- CARCEDO GONZÁLEZ, Alberto (2000) *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turku: Universidad de Turku.
- GOUGENHEIM, George/Michéa RENÉ/Aurélien SAUVAGEOT (1964) *L'elaboration de Français fondamental (I Degré)*. Paris: Didier.
- IZQUIERDO GIL, M.<sup>a</sup> del Carmen (2005) *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.
- LEWIS, Michael (1993) *The Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (1999) *Léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco Libros.
- McCARTHY, Michael (1999) What constitutes a basic vocabulary for spoken communication? *Studies in English and Linguistics*, I, 233–249.
- SAMPER HERNÁNDEZ, Marta (2002) *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE, Colección Monografías nº 4.
- SAMPER PADILLA, José Antonio (1998) Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias. *Lingüística* 10: 311–333.



- SÁNCHEZ SAUS-LASERNA, Marta (2011) *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*. Tesis doctoral inédita. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- ŠIFRAR KALAN, Marjana (2009) Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el cotejo de las investigaciones en Eslovenia, Salamanca y Finlandia. *Verba hispanica* 17, 165–182.
- ŠIFRAR KALAN, Marjana (2012) Análisis comparativo de la disponibilidad léxica en español como lengua extranjera (ELE) y lengua materna (ELM). *Marco ELE: revista de didáctica español como lengua extranjera*, 15, 1–19.
- ŠIFRAR KALAN, Marjana. Disponibilidad léxica en diferentes niveles de español/lengua extranjera. *Studia Romanica Posnaniensia*, ISSN 0137-2475, 2014, št 1, letn. 41, 63–85.
- TOMÉ CORNEJO, Carmela (2015) *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.

## POVZETEK

### LEKSIKALNA RAZPOLOŽLJIVOST V SEMANTIČNI KATEGORIJI »VSAKODNEVNE DEJAVNOSTI« PRI UČENCIH ŠPANŠČINE

Cilj pričujočega dela, ki sledi vrsti raziskav s področja poučevanja in učenja španskega besedišča, je predstaviti leksikalno razpoložljivost slovenskih učencev španščine v semantični kategoriji »vsakodnevne dejavnosti«.

Članek primerja kvantitativne in kvalitativne razlike in podobnosti v leksikalni razpoložljivosti dveh skupin učencev različnih stopenj znanja španščine v tej kategoriji: 100 dijakov (raven B1) in 100 študentov španščine (raven B2 +). Rezultati, pridobljeni iz tega vzorca, se primerjajo s študijo, ki jo je Sánchez-Saus Laserna (2011) izvedla s 322 učenci španščine različnih maternih jezikov v isti semantični kategoriji. Izbrana je bila semantična kategorija, ki se tradicionalno ne uporablja pri preučevanju leksikalne razpoložljivosti, saj je pomanjkanje drugih jezikovnih kategorij, razen samostalnikov, eden glavnih problemov, ki se pripisuje raziskovanju leksikalne razpoložljivosti, in zaradi česar ne odseva dosledno besedišča, ki ga poznajo učenci španščine. Prav tako je namen študije preveriti, ali asociacije ustrezajo slovničnemu dražljaju semantične kategorije (v tem primeru glagoli), saj druge kategorije v raziskavah leksikalne razpoložljivosti predstavljajo samostalnike. V članku je predstavljena veljavnost naslednjih hipotez:

- 1) Leksikalna razpoložljivost dijakov z manj znanja (B1) španščine je nižja kot pri študentih (B2 +).
- 2) Med besediščem obeh skupin slovenskih učencev španščine je precejšnje ujemanje.
- 3) Večina asociacij je glagolov in ustreza semantični kategoriji iztočnice "vsakodnevne dejavnosti".

- 4) Med rezultati te študije in rezultati raziskave Sánchez-Saus Laserna (2011) obstajata kvantitativna in kvalitativna podobnost.

**Ključne besede:** španščina kot tuji jezik, leksikalna razpoložljivost, učenci španščine, semantične kategorije, vsakodnevne dejavnosti

## ABSTRACT

### THE LEXICAL AVAILABILITY OF “DAILY ACTIVITIES” IN LEARNERS OF SPANISH (SFL)

The objective of the present work, which focuses on the teaching and learning of Spanish vocabulary, is to present the lexical availability of Slovene students of Spanish as a foreign language (SFL) in the semantic category “daily activities”.

The quantitative and qualitative differences and similarities of lexical availability output in this semantic category, as obtained by two groups of informants of different levels of SFL, are compared: 100 high school students (approximate level B1) and 100 university students (approximate level B2+). The results obtained from this sample are compared with those of a study carried out by Sánchez-Saus Laserna (2011), which presents a sample of 322 SFL informants of different mother tongues in the same semantic category. This category, which is not one of those traditionally used in the studies of lexical availability, has been chosen since the lack of other grammatical categories than nouns is one of the main problems that has been attributed to the studies of lexical availability, which makes it impossible to closely reflect the vocabulary that SFL students know. Likewise, it is intended to check if the associations correspond to the grammatical category of the stimulus (in this case the verbs), since other semantic categories are indicated by the nouns. We intend to check the validity of the following hypotheses:

- 1) The production of lexical availability of high school students with less knowledge (B1) of Spanish is lower than that of university students (B2+).
- 2) There is a qualitative similarity between the results of the two groups of Slovene SFL students.
- 3) For the most part, the associations correspond to the same grammatical category indicated by the cue words of the semantic category; in this case the verbs.
- 4) There is quantitative and qualitative similarity between the results of the present study and those of Sánchez-Saus Laserna (2011).

**Keywords:** Spanish as a foreign language, lexical availability, learners of Spanish, semantic categories, daily activities

## RESUMEN

**EL LÉXICO DISPONIBLE DE LAS “ACCIONES COTIDIANAS” EN ESTUDIANTES DE ELE**

El objetivo del presente trabajo, en el que se sigue la línea de investigaciones aplicada a la enseñanza y al aprendizaje del léxico español, es presentar la disponibilidad léxica de los estudiantes eslovenos de ELE en el centro de interés “acciones cotidianas”.

Se compara cuantitativa y cualitativamente la disponibilidad léxica en este centro de dos grupos de informantes de niveles diferentes de ELE: 100 estudiantes de instituto (nivel aproximado B1) y 100 estudiantes universitarios (nivel aproximado B2+) y se detectan diferencias y similitudes léxicas según el grado de conocimiento de ELE. Los resultados obtenidos de esta muestra se comparan con el estudio de Sánchez-Saus Laserna (2011), en el que trabaja con 322 informantes de ELE de diferentes lenguas maternas sobre el mismo centro de interés. Se ha optado por este centro, que no es uno de los tradicionalmente usados en los estudios de disponibilidad léxica, ya que la falta de otras categorías lingüísticas, que no sean sustantivos concretos, es uno de los problemas principales que se han achacado a los estudios de disponibilidad, que impide reflejar, de la manera más cercana posible, el vocabulario que conocen los estudiantes de ELE. Asimismo, se pretende comprobar si las asociaciones corresponden a la clase gramatical del estímulo (en este caso los verbos), dado que otros centros son indicados por los sustantivos. Nos proponemos comprobar la validez de las siguientes hipótesis:

- 1) La disponibilidad léxica de los estudiantes de secundaria con menos conocimiento (B1) de español es inferior a la de los estudiantes universitarios (B2+).
- 2) Existe similitud cualitativa entre los resultados de los dos grupos de estudiantes eslovenos de ELE.
- 3) Mayoritariamente las asociaciones corresponden a la misma clase gramatical; en este caso los verbos.
- 4) Existe similitud cuantitativa y cualitativa entre los resultados del presente estudio y el de Sánchez-Saus Laserna (2011).

**Palabras clave:** español/lengua extranjera, disponibilidad léxica, estudiantes de ELE, centros de interés, acciones cotidianas



**Marija Uršula Geršak**Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
Slovenija  
ursa.gersak@ff.uni-lj.si

UDK 81'255.4=134.2=163.6:378(497.4)

DOI: 10.4312/vestnik.13.553-570

**Maja Šabec**Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
Slovenija  
maja.sabec@ff.uni-lj.si

## SOĐELOVALNO UČENJE PRI POUKU PREVAJANJA NA PRIMERU ANTOLOGIJE PARAGVAJSKIH PRAVLJIC<sup>1</sup>

### 1 UVOD

Živimo v čedalje kompleksnejših družbah. V zadnjih desetletjih smo priče neslutnemu in hitremu tehnološkemu napredku in napredku znanosti, ki ju zaznamujeta teoretični pluralizem in kriza obstoječih paradigem. Priče pa smo tudi krizi reprezentativnih demokracij v zahodnih družbah, uničevanju okolja in posledicam podnebnih sprememb, novim boleznim, čedalje večji neenakosti na lokalni in globalni ravni ter masovnim migracijam zaradi vojn, podnebnih sprememb, revščine in ambicij kapitala.

Šolske politike bi morale odločneje odgovoriti na te izzive. Šola se čedalje bolj oddaljuje od življenja, rezultati raziskovanj učenja in poučevanja pa od prakse, ki ne odseva novih spoznanj (Aberšek, Flogie, Šverc 2015: 22): osredotočeni smo na poučevanje, in ne na učenje; še vedno je poudarek na individualnem in tekmovalnem učenju, in ne na sodelovalnem učenju, ki poleg kognitivnih procesov upošteva čustva in motivacijo ter gradi tudi socialne kompetence in védenja; malo časa je namenjenega participaciji učečega se in njegovi aktivni vlogi; znanost je prevečkrat predstavljena kot zaprt sistem dokončnih pojmov, ki jih učitelj ponavlja; vztrajamo na razvoju logičnega mišljenja; ločujemo nedeljivo enotnost razmišljanja, čutenja in delovanja/ukrepanja; malo pozornosti posvečamo odgovornosti in angažiranju učečih se za lastno učenje (Ferreiro Gravié, Espino Calderón 2001: 20). Johnson in Johnson (2018: 60) opozarjata, da je pri pasivno strukturiranih učnih izkušnjah študent pasiven, poslušá učitelja, si zapisuje, je tiho in vodijo ga drugi. Aktiven študent pa konstruira znanje, odkriva, spreminja lastno védenje in znanje,

<sup>1</sup> Raziskava je bila izpeljana v okviru raziskovalnega programa P6-0218 – Teoretične in aplikativne raziskave jezikov: kontrastivni, sinhroni in diahroni vidiki, ki ga financira ARRS.

kognitivno in čustveno deluje in sodeluje z drugimi študenti in z učnim gradivom. Zato »znanja in spretnosti, ki so bila temelj napredka v 19. in 20. stoletju, v sodobnem svetu (21. stoletju) več niso zadostna«, treba je uvajati nove veščine in kompetence in umestiti sodobne tehnologije v proces učenja (Aberšek, Flogie, Šverc 2015: 14).

Učitelji prevajanja na katedrah za španski jezik in književnost Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani v prizadevanjih za učinkovitejši, uspešnejši in bolj interaktiven študijski proces namenjamo več prostora neposrednemu učenju, učenju učenja z uporabo različnih metod, učenju z razumevanjem, ki pomeni aktivno znanje in prenos naučenega v nove situacije, ter hkrati krepi solidarnost, odgovornost, strpnost, sporazumevanje in soodločanje. Da bi dosegli navedene cilje in se lotili učenja in poučevanja celostno, so se kot najprimernejše izkazale različne oblike sodelovalnega učenja. Tudi zato, ker je dokazano, kot piše Slavin, da je metoda sodelovalnega učenja »med najbolj evalviranimi alternativami tradicionalnemu poučevanju, ki so danes v uporabi« in da »sodelovalno učenje ponuja praktične možnosti za oblikovanje zanimivega in sodelovalnega učnega okolja, ki učencem pomaga pri obvladovanju tradicionalnih veščin in znanja, pa tudi pri razvoju ustvarjalnih in interaktivnih veščin, ki so potrebne v današnji družbi in gospodarstvu« (Slavin 2013: 155, 158). Tudi Rot Vrhovec (2015: 157) navaja raziskave, ki ugotavljajo, da s sodelovanjem izboljšujemo odnose, psihično zdravje in učno uspešnost. Dodamo lahko še boljše delovno vzdušje, razvoj empatije, strpnosti, boljšo samopodobo posameznika itd. Brata Johnson sta s številnimi raziskavami dokazala, da sodelovanje spodbuja »več sklepanja na višji ravni, pogostejše ustvarjanje novih zamisli in rešitev in večji prenos naučenega iz ene situacije v drugo« (Johnson, Johnson 2017: 7).<sup>2</sup> Slavin (2013: 159) pa hkrati opozarja, da kljub tridesetim letom raziskovanja sodelovalnega učenja to še vedno ostaja na robu šolskih politik.

Prispevek predstavlja sodelovalno učenje pri pouku prevajanja in poskus nadgraditve omenjene metode. Osredotoča se na analizo dela v sodelovalnih učnih skupinah, opis procesa in ugotovitve, ki temeljijo na praktičnem delu. Na podlagi literature, ki ga metodološko uokvirja in ki sva jo uporabili pri snovanju in aplikaciji različnih oblik sodelovalnega učenja v učnem okolju, na konkretnem primeru ponazarja prenos glavnih teoretičnih izhodišč na specifično skupino in nalogo oziroma cilj učenja. Proces dela ilustrirajo tudi izbrane naloge in razmišljana študentk in študenta,<sup>3</sup> ki so v njem sodelovali.<sup>4</sup>

2 Prevodi navedkov iz španščine in angleščine so najini.

3 V nadaljevanju je uporabljena moška slovnična oblika.

4 Študenti so navedeni anonimno: Š1, Š2 itn., pri prevajanju pa so sodelovali por abecednem vrstnem redu študentke in študenteva: Eva Balantič, Sandra Balić, Valerija Bončina, Alexander Centa, Mojca Ficko, Zala Kerec, Anamarija Kočevar, Nina Kraševac, Jesika Kustec, Rasmira Majetič, Ines Metličar, Svetlana Pavlin, Urška Perhavec, Urška Ukmar, Cita Vidmar, Iva Vogrič, Lana Volk, Vanesa Zaman, Ana Zelenko, Saranda Zogaj, Ana Žlof.

## 2 SODELOVALNO UČENJE

V prvi polovici 20. stoletja so se na področju izobraževanja pojavile številne teorije, psihopedagoške paradigme, ki poskušajo odgovoriti na izzive sodobnih družb. Na izobraževalne sisteme in pedagoško prakso je vplivala in vpliva tudi kognitivna znanost, ki je v zadnjih desetletjih dosegla nesluten razvoj. Odgovorov na vprašanja, kako mislimo, se učimo, kje se skrivajo čustva, se loteva transdisciplinarno: vključuje nevroznanost, psihologijo, filozofijo, jezikoslovje, družbene vede, umetno inteligenco, kibernetiko itn. (Aberšek, Flogie, Šverc 2015: 43–45).

Kot teoretično izhodišče sodelovalnega učenja velja omeniti še socialni konstruktivizem, ki prav tako združuje različne teorije: psihogenetsko teorijo Jeana Piageta, teorijo kognitivnih shem, sociokulturno psihologijo Leva Vigotskega, humanizem, na področju pedagogije pa zlasti teorijo aktivne šole, kritično didaktiko, Deweyevo teorijo in pedagogijo Paula Freira (Ferreiro Gravié 2003: 32). Kot pravi Ferreiro Gravié, gre za izgradnjo znanja in osebnosti učečih se, medtem ko pomeni graditi znanje razumeti bistvo nečesa, ozavestiti, kaj vemo, kako razmišljamo, čustvujemo, znati strukturirati in organizirati informacije in čustva. Razumevanja pa ne moreš doseči sam, potrebuješ drugega, in učeči se je v odnosu do kulturnega, socialnega konteksta, v katerem se nahaja. Zato so tako pomembne oblike dela, kot so dialog, spraševanje, soočanje mnenj, različni pogledi na določen problem, argumentacija itn.

Johnson, Johnson in Holubec (1999: 4) trdijo, da lahko s sodelovalnim učenjem dosežemo tri glavne cilje: večjo uspešnost vseh članov sodelovalne skupine; pozitivne medsebojne odnose, ki spodbujajo vrednotenje različnosti; učencem zagotovimo izkušnje, ki jih potrebujejo za doseg zdravega socialnega, psihološkega in kognitivnega razvoja. Tratnik pa definira sodelovalno učenje tako:

Sodelovalno učenje je ena izmed oblik učenja, ki poleg kognitivnih procesov poudarja socialni vidik učenja, saj ceni hkratno sodelovanje vseh učencev v razredu. Učenci preko razmisleka, delovanja, odkrivanja in reševanja nalog aktivno izgrajujejo svoje znanje ter hkrati razvijajo komunikacijske, sodelovalne in socialne veščine. Če želijo doseči zastavljeni cilj, morajo pozitivno sodelovati s sošolci, si izmenjati ideje, razmišljanja, vprašanja in odgovore. Svoje znanje lahko primerjajo z drugimi, ga dopolnijo in utrdijo (Tratnik 2014: 21).

Ta metoda je zanimiva tudi zato, ker je podlaga za druge oblike sodelovanja, kot so aktivno učenje, timsko delo, projektno, tudi problemsko učenje. Elemente vseh teh oblik je vsebovala tudi izvedba obravnavanega prevajalskega projekta.

Sodelovalno učenje je, s strnjeno definicijo, oblika učenja v majhnih skupinah, v katerih študenti poskušajo doseči zastavljeni cilj, in z uporabo različnih sodelovalnih metod (struktur) (*Strokovna podlaga ...* 2020). Najpomembnejše pri tej metodi dela je,

da si učeči se prizadevajo za skupno dobrobit, konstruktivno izmenjavo mnenj, kritično presojo, reševanje problemov. Uspeh posameznika je odvisen od uspeha celotne skupine in obratno. Sodelovalno učenje se razlikuje od tradicionalnega v učni interakciji med študenti na kognitivni, čustveni, metakognitivni in socialni ravni (*Strokovna podlaga ...* 2020; Aberšek, Flogie, Šverc 2015: 35).

Drugačna je tudi vloga učitelja – je opazovalec in posrednik. Posreduje le, ko je potrebno, z razlago, vprašanjem, napotkom, kaj je treba popraviti, virom, v katerem lahko učeči se najde informacijo, če tega ne naredi sam. Problemov ne rešuje, njegova naloga je ustvariti sodelovalno vzdušje, ki vodi k pozitivni soodvisnosti in povezanosti, ter spodbujati avtonomijo učečega se in skupine. Fokus ni na učitelju ali učečem se, temveč na odnosu, interakciji med enakimi (Ferreiro Gravié, Espino Calderón 2001: 62). Gre torej za recipročnost med učečim se, sodelovalno učno skupino in učiteljem. Pri našem projektu sva bili profesorici dve, torej je recipročnost potekala tudi med nama in študenti so jo lahko opazovali in komentirali. Učitelj mora učeče se vseskozi spodbujati, da so zmožni doseči cilj, in jim s tem tudi izkazati spoštovanje. To ne pomeni, da jim ne sme pomagati, a še pomembnejše je dopustiti napako in s tem omogočiti samokorekcijo. Spoštovati je treba tudi način in ritem dela posameznikov in skupine.

Raziskovalci sodelovalnega učenja se strinjajo, da je to lahko uspešno le, če vključuje pet bistvenih elementov: pozitivno soodvisnost, individualno in skupinsko odgovornost, spodbujanje neposredne interakcije, socialne veščine in skupinsko evalvacijo (Casanova 2010: 54; Johnson, Johnson, Holubec 1999: 9–10). Našteta načela so nama služila kot vodilo pri obravnavanem procesu prevajanja antologije paragvajskih pravljic.

### 3 PREVOD ANTOLOGIJE PARAGVAJSKIH PRAVLJIC

#### 3.1 Predstavitev projekta (situacije)

V akademskem letu 2020/21 smo se na katedrah za španski jezik in književnost Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani odzvali na ponujeno priložnost in sprejeli izziv, da prevedemo v slovenščino antologijo sodobnih paragvajskih pravljic in jo pripravimo za knjižno izdajo. To je bil torej cilj (naloga) vseh sodelujočih. Projekt je bil načrtovan, strukturiran in je potekal v okviru formalnega učnega procesa pri predmetu Prevajanje, a je presegel število predvidenih kontaktnih ur, saj je bil obsežen, dolgotrajen (okoli pet mesecev) in je zahteval veliko napora celotne sodelovalne učne skupine.<sup>5</sup> Sodelovali so enaindvajset študentov magistrskega programa Hispanistika, dve profesorici mentorici

<sup>5</sup> Predmet, pri katerem se študenti učijo (literarno) prevajanje iz španščine v slovenščino in iz slovenščine v španščino, sicer obsega 60 ur, 30 ur seminarja in 20 ur vaj. Za projekt je bilo glede na organizacijski načrt razpoložljivih 15 ur seminarja.



in založba Malinc, ki je antologijo letos tudi izdala.<sup>6</sup> Študenti so aktivno sodelovali v procesu nastajanja knjige, od sprejetja naročila prevoda do izdaje in tudi pri promociji.<sup>7</sup> Sestavili so še glosar manj znanih besed z razlago ter prevedli in oblikovali biografije avtorjev pravljic.

Nikakor ni zanemarljivo, da smo delali v izrednih, »korona razmerah«. To pomeni, da sta razen dveh uvodnih srečanj ves proces in komunikacija potekala prek spleta, na daljavo (po zoomu) ter po elektronski pošti in prek komentarjev, ki smo jih s programom »sledi spremembam« vnašali v skupni dokument prevedenega besedila. S temi tehničnimi pomagali se je v drugačni obliki od običajnega dela v predavalnici zagotovila dialoškost. Na koncu procesa smo se v neformalnem pogovoru strinjali, da nam je intenzivno skupnostno, sodelovalno delo tudi pomagalo preživeti težko obdobje dolgotrajnega zaprtja fakultete in pomanjkanja dejanskih socialnih stikov in nam omogočilo, da smo se intenzivneje posvetili nalogi.

Š1: Delo je potekalo zelo drugače, kot bi v normalnih okoliščinah. Dobili smo se v živo dvakrat, ko smo organizirali delo. Prevajali pa smo doma in razpravljali na daljavo. Bili smo sicer že vajeni, saj smo tako delali že pol leta, in smo vedeli, da lahko uspemo tudi na ta način. Prednost je bila, da smo se najprej povezali v pare, ker je na daljavo [tako] lažje komentirati. Nato v skupine po štiri in šele nato vsi skupaj, celotna skupina, ko smo vsi pisali in vse pregledovali, takrat smo delali pa bolj pisno. Ustno smo razpravljali bolj o podrobnostih.<sup>8</sup>

### 3.2 Priprava, oblikovanje skupin, način in postopek dela, evalvacija

Prevajanje velja za samotarsko delo, le občasno poteka v paru ali manjši skupini, na primer pri učenju prevajanja ali na prevajalskih delavnicah. Zato je bila naloga, prevesti literarno antologijo v skupini kar 21 študentov in dveh profesoric, velik izziv in hkrati vzrok za pomisleke. Kako zagotoviti sodelovanje, odgovornost, pozitivno interakcijo vseh? Nam bo uspelo prevesti do določenega roka, saj sodelovalna metoda, sploh pri tako

6 Knjižna izdaja antologije je del širšega bilateralnega sodelovanja med Slovenijo in Paragvajem. Leta 2020 je minilo sto let od rojstva pomembne slovenske antropologinje dr. Branislave Sušnik, ki je vse življenje delovala v Paragvaju. Na nacionalni ravni so potekali številni dogodki v počastitev te obletnice. Ministrstvo za zunanje zadeve Republike Slovenije je v sodelovanju s paragvajskim veleposlaništvom na Dunaju ob tej priložnosti katedrama za španski jezik in književnost na Oddelku za romanske jezike in književnosti predlagalo sodelovanje pri prevodu izbora pravljic desetih sodobnih paragvajskih avtorjev, hkrati pa je v Paragvaju izšla antologija slovenskih pravljic v paragvajski španščini. Tudi pri prevodu ene od teh pravljic sta sodelovali dve študentki španskega jezika in književnosti.

7 Skupinsko prevajanje s študenti za dejanskega naročnika je na magistrskem programu Hispanistika utečena praksa. Objavljenih je bilo že več prevedenih knjig in dramskih besedil, dve sta bili tudi uprizorjeni.

8 Razmišljanja študentov, ki jih navajava v prispevku, so del razprave na okrogli mizi, na kateri smo predstavili svojo izkušnjo. Organizirala jo je založba Malinc in je dostopna na njeni YouTube strani. Tukaj sva jih povzeli in preoblikovali za pisno objavo.

velikem številu sodelujočih, zahteva čas? Bo slog antologije dovolj enoten, da za bralca ne bo moteč? Bodo študenti dovolj motivirani, da bodo prevzeli odgovornost in vztrajali? Je to za nas prevelik zalogaj? Kako bo potekal dialog, soočanje mnenj, argumentacija, kritično razmišljanje na daljavo, brez osebnega stika?

Tudi učitelj je navajen v glavnem delati »sam«. Ima svoje učence, predavalnico, knjigo, največkrat ne vpraša za pomoč ali podpora učencev, pogosto tudi ne kolegov. V tem primeru pa sva mentorici ves čas usklajevali na eni strani sodelovanje med nama in na drugi s skupino ali posamezniki. Morda je bila to dodana vrednost, saj so študenti lahko razpravljali med sabo in s profesoricama ter hkrati opazovali diskusijo med njima.

Na uvodni uri sva študentom predstavili zamisel o skupinskem prevajanju ter skupni cilj – knjižno izdajo prevedenih besedil – in predvideni način dela za njegovo doseg.

Študenti so se najprej sami razdelili v dvojice, v eni sodelovalni učni skupini pa so bile tri članice. Nekateri sodelujoči so se poznali, v preteklosti že delali skupaj, celo pri podobni izkušnji prevajanja, nekateri pa so se spoznali šele pri tem predmetu. Dvojice so bile heterogene glede znanja španščine, prevajalskih veščin in starosti. Vsaka je bila zadolžena za prevod ene pravljice (ali dveh krajših). Vsa besedila so dobili vnaprej in so si lahko izbrali, katero bodo prevajali. Po razdelitvi v skupine sta bili dve uri posvečeni pogovoru in organizaciji dela. Urednica z založbe Malinc, specializirane za otroško in mladinsko književnost, je na uvodnem predavanju o mladinski književnosti opozorila na posebnosti prevajanja za mlade bralce in otroke in ovrgla zmotno predstavo o enostavnosti te literarne zvrsti.

Š3: Na začetku smo rekli, ah, saj gre za pravljice, to ni zahtevno, potem pa ugotoviš, da je veliko stvari, na katere moraš biti še bolj pozoren; na primer, da morajo biti besede razumljive mlajšim. Je bil izziv, pomaga, če poznaš otroško literaturo, ti je besedišče bliže. Pa še to, v različni delih Slovenije se, na primer – primer, ki sva ga imeli s kolegico – igra skrivalnic imenuje in igra drugače, in kaj uporabiti: se pofočkati ali kaj drugega?

Naslednji korak je bil prvi, »grobi« prevod pravljic. Najprej ga je naredil vsak sam, potem v dvojici s kolegom. Mentorici sva vsak prevod pregledali in druga za drugo zapisovali pripombe, vprašanja, pohvale in pomisleke v »oblačke« v besedilu. Dvojica je sprejela ali zavrnila predloge in besedilo izpilila. Nato sva se z vsako dvojico srečali prek zooma, da smo predebatirali odprta vprašanja, opozorili sva na napake pri rabi maternega jezika, morebitno nerazumevanje izvirnika in podobno. Vsi sodelujoči smo morali argumentirati, kritično presoditi, se uskladiti. Če je bilo treba, sva jim svetovali, kaj naj dodatno preverijo, in jih tudi seznanili z najinim iskanjem informacij.

Odlomek pisnega dialoga mentoric s študenti:<sup>9</sup>

Delovni prevod: Ko se je sprehajal po čudoviti aveniji, obkroženi s kokosovimi palmami, so se mu približale prodajalke *čip/chip* in *aloje/alohe*, ki so na ves glas ponujale svoje izdelke.

Komentarji k delom prevoda:

– po *čudoviti* aveniji

P1: lepi/prelepi

– *čip/chip* in *aloje/alohe*

P2: Sirovih štručk / slanega peciva in ledenega čaja. Še ve raziščite malo. Ali bomo pustili izvorno besedo?

P1: Preverite, kako se sklanja *chipa* (m.)

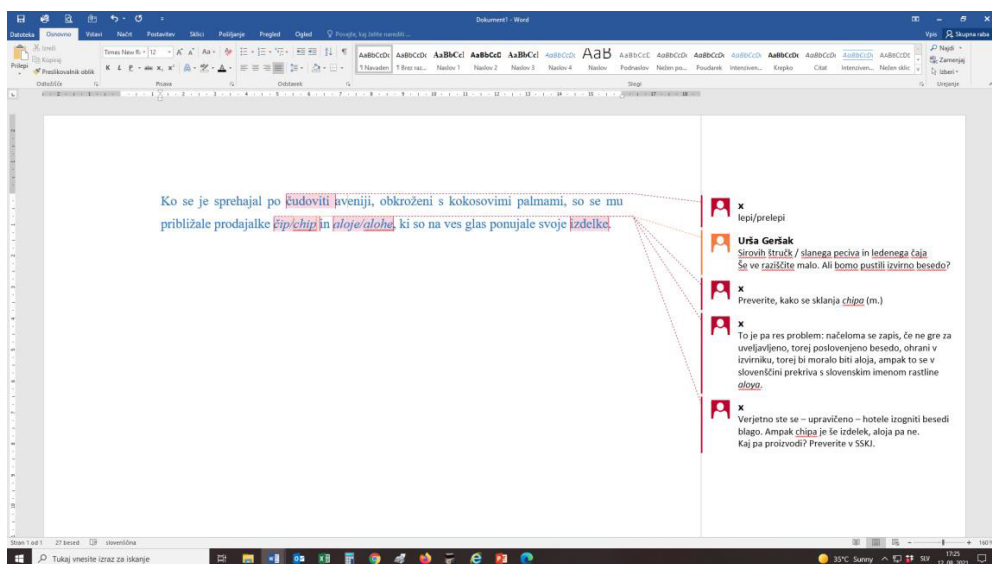
– *aloje/alohe*

P1: To je pa res problem: načeloma se zapis, če ne gre za uveljavljeno, torej poslovenjeno besedo, ohrani v izvorniku, torej bi moralo biti aloja, ampak to se v slovenščini prekriva s slovenskim imenom rastline *aloya*.

– izdelki

P1: Verjetno ste se – upravičeno – hotele izogniti besedi blago. Ampak *chipa* je še izdelek, aloja pa ne.

Kaj pa proizvodi? Preverite v SSKJ.



Slika 1: Posnetek zaslona z besedilom in komentarji mentoric.

9 Profesoric 1 (P1), profesoric 2 (P2).

Pogovarjali se nismo samo o odločitvah, jezikovnih težavah, temveč tudi o izkušnji novega načina dela. Komentiranje oziroma pregledovanje in popravljanje prevajanja je nevhvaležno, saj pri prevajanju v mnogih primerih ni absolutne rešitve, lahko je več enakovrednih predlogov, zato sva po najinih prvih pripombah študentom v elektronskem sporočilu pojasnili najino vlogo in jih tudi vprašali, kako so sprejeli takšno količino predlogov in popravkov:

Kakšen učinek so imeli na vas »popravki«, kako ste jih razumeli, sva vas spodbudili, prestrašili, poklopili? Ste onemeli? Iskreno, povejte, ko ste odprli dokument, kako ste se počutili?

Š1: Pričakovala sem pripombe, smo v procesu popravljanja, nastajanja besedila, sem pričakovala še več pripomb.

Prevode so nato prebrali in komentirali študenti med sabo: po dve dvojici sta se povezali v skupino štirih, vsaka dvojica je prebrala pravljičice druge, zapisala komentarje naravnost v prevod, prva dvojica pa je komentarje proučila in jih upoštevala ali ne. Odprta vprašanja, diskusija in usklajevanje so nato tako kot prvič z mentoricama potekali še »v živo«. V veliko situacijah sva sodelovali kot članici skupine, komentarje sva dopolnjevali z mnenji ali vprašanji. Takšna dinamika je pomenila, da je bilo treba nenehno argumentirati in sprejemati predloge, kritike in pohvale drugih, s tem pa sta se krepili samopodoba učečega se in njegova motivacija za študij, lastnosti, ki so ju kot pozitivne rezultate sodelovalnega učenja potrdile v uvodu omenjene raziskave.

Odlomek pisnega dialoga med študenti:

Prevod: Po končani zabavi se je Malena namenila pospraviti darila. Bila je koketna, a tudi skrbna deklica. Tedaj je iz kota sobe zaslišala pridušeno čivkanje. Radovedno je preiskala vsak del, a ni ugotovila, od kod prihaja to tako usmiljenja vredno petje.

Komentarji k delom prevoda:

– Po končani zabavi

Š9: Kaj pa morda: Ko se je zabava končala?

– Bila je *koketna*

Š10: Se mi zdi, da je to malo preveč specifična beseda za otroke, pa tudi Malena ni pretirano spogledljiva.

Š9: To mi nekako ne zdi primerno za malo punčko; našla sem, da lahko pomeni tudi 'prijetna' (encantadora) ali čedna, ljubka.

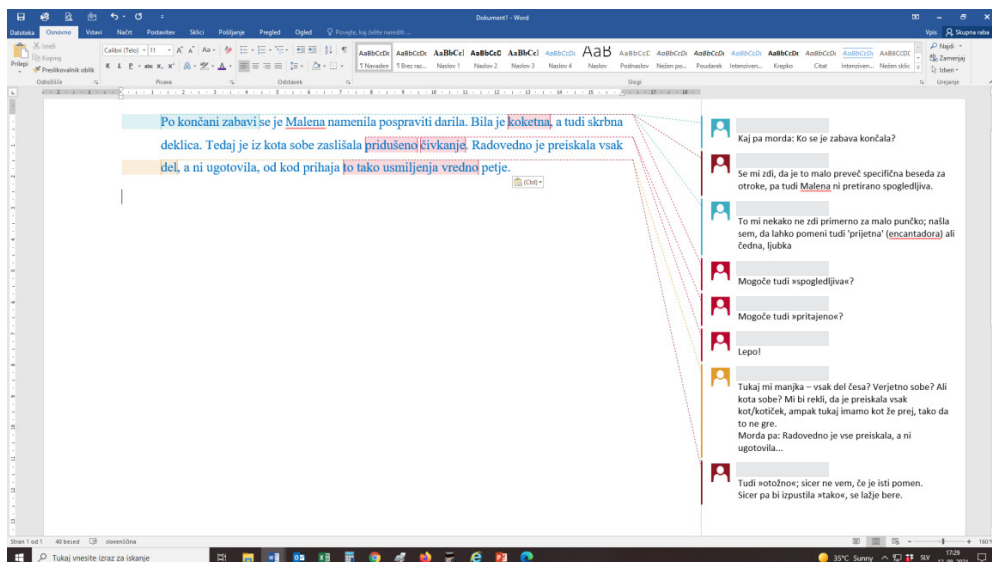
Š10: Mogoče tudi »spogledljiva«?

– *pridušeno čivkanje*

Š10: Mogoče tudi »pritajeno«?

– *pridušeno čivkanje*

- Š10: Lepo!
- Radovedno je preiskala vsak *del*
- Š1: Tukaj mi manjka – vsak del česa? Verjetno sobe? Ali kota sobe? Mi bi rekli, da je preiskala vsak kot/kotiček, ampak tukaj imamo kot že prej, tako da to ne gre.
- Morda pa: Radovedno je vse preiskala, a ni ugotovila...
- od kod prihaja *to tako usmiljenja vredno* petje
- Š9: Tudi »otožno«; sicer ne vem, če je isti pomen. Sicer pa bi izpustila »tako«, se lažje bere.



Slika 2: Posnetek zaslona z besedilom in komentarji študentov.

Prevod paragvajskih pravljic se je izkazal kot dobra naloga prav za sodelovalno učenje. Poleg tega, da so se študenti učili prevajalskih tehnik, strategij, popravljanja napak pri razumevanju in rabi maternega in tujega jezika, so prevajali sodobna besedila paragvajске književnosti, ki je v slovenskem prostoru malo poznana, tako kot je malo poznana ta južnoameriška država. To pomeni, da smo se skupaj učili tudi o Paragvaju, paragvajski družbi, kulturi in zgodovini. Soočali smo se s posebnostmi paragvajске španščine, ki se razlikuje od evropske, z nepoznanimi rastlinami in živalmi, prevedki njihovih imen in sistemskimi prevajalskimi rešitvami: posloveniti izraz ali ga ohraniti v izvorniku in zapisati ležeče; kaj narediti s kulturnimi, političnimi pojmi, ki so pri nas malo poznani ali nepoznani? Študenti so ob delu sestavljali seznam odprtih težav, rešitve smo iskali skupaj, se posvetovali in usklajevali. Hkrati je nastajal tudi seznam manj znanih pojmov, ki so bili nato vključeni v glosar na koncu knjige. Nekajkrat smo poiskali jezikovno

pomoč pri paragvajskih strokovnjakih, pri prevodu nekaterih drevesnih vrst pa na primer pri profesorju na Fakulteti za gozdarstvo. Naloga, ki smo si jo zadali, je bila večplastna in kompleksna.

Š2: Najbolj nov je bil stik s paragvajsko literaturo. Zelo zanimiv vidik, nam študentom, skozi pravljice spoznavali drugo plat Paragvaja, ki nam prej morda ni bila poznana, spoznavanje države skozi literaturo, na en tak fascinanten način spoznavanja države, ne skozi neke objektivne podatke o državi, prebivalcih, gospodarstvu, okolju, pač pa Paragvaja skozi oči Paragvajcev, izkušnja, ki je nova vsem nam. Tudi če smo prej kaj brali, to je drugače, pridobili smo bolj poglobljen pogled na Paragvaj in družbo.

Š7: Ta predmet sem si predstavljala kot dolgotrajen proces in si ponosen, ko vidiš svoj tekst v knjigi in tudi lahko res ugotoviš, ali se v prihodnosti vidiš na prevajalski poti, eni v tem bolj uživajo, drugi manj. Sam proces je bil dolg, a sta profesorici zelo pomagali, sploh pri moji pravljici so bile besede, katerih prevedkov še nimamo v slovenščini, na primer *lapacho*, in nismo vedeli, kaj naj naredimo. Dodali smo slovarček besed, v katerem se lahko tudi bralci kaj novega naučijo. Pa moram tudi povedati, da so te pravljice nekaj čisto novega, ko sem jaz bila mlada, nismo brali takih pravljic, v nekaterih sem zasledila kritičen ton, okoljske probleme, ene so nadrealistične, zelo so različne.

Na koncu smo vsi prebrali vse pravljice in vnesli zadnje pripombe. Sledilo je ponovno pregledovanje, soočanje mnenj in usklajevanje skupne različice prevoda oz. prevodov.

Vsi sodelujoči s(m)o bili aktivno vključeni tudi pri vseh nadaljnjih korakih priprave knjige na izid. Prevod je najprej pregledal lektor, označil je popravke, sistemsko poenotil nekatere jezikovne in slogovne neenakosti in vnesel dragocene predloge za izboljšave. Tako se je oblikovala končna različica prevoda, ki smo jo oddali založbi. Urednica je sporočila še nekaj popravkov in tehničnih uskladitev. Študente je povabila k sodelovanju pri izbiri naslovnice. Korekturo (prvo in drugo) smo naredili vsi sodelujoči. Knjiga je izšla. Zastavljeni cilj je bil izpolnjen.

### 3.3 Elementi sodelovalnega učenja v procesu prevajanja

V procesu izvedbe projekta sodelovalna metoda ni bila edina, so pa na njej temeljile vse druge metode in oblike učenja, tako tiste, ki poudarjajo participacijo učečega se, njegovo aktivno delovanje in skupinsko delo, kot tiste bolj tradicionalne, na primer pojasnjevanje ali razlaga. S smiselno kombinacijo je bil dosežen cilj aktivnega učenja in angažiranosti študentov.

Zasnova projekta prevoda antologije pravljic, njegov proces in rezultat dokazujejo, da izpolnjujejo vseh pet elementov sodelovalnega učenja (Casanova 2010: 54; Johnson, Johnson, Holubec 1999: 9–10).

### Pozitivna povezanost/soodvisnost

Pozitivna povezanost je nujna za sodelovanje. Najbolje jo ponazarja že zapisana maksima, da je posamezni član skupine lahko uspešen le, če so uspešni vsi člani skupine oziroma vsi dosežejo skupni cilj (Johnson, Johnson, 2017: 3). Cilj naloge je bila izdaja knjige. Že sama naloga je delno zahtevala povezanost in soodvisnost in to je olajšalo ustvarjanje pozitivne povezanosti, hkrati pa je pozitivno vplivalo na motiviranost, saj je izdaja knjige pomenila konkreten cilj, ki presega okvire izobraževalnega sistema. Pozitivna povezanost se je stopnjevala s širjenjem sodelovalnih skupin z dveh na štiri člane in nato na celo skupino. Ferreira Gravié (2003) ugotavlja, da pozitivna povezanost prinese študentom vzore, ki jih lahko posnemajo. Imajo možnost delovati, povedati, čutiti, pomagati. Pričakovanja so lahko večja (več glav več ve), soočajo različne poglede na določeno temo, problem itn. »Za tovrstno sodelovanje potrebujejo komunikacijske in sodelovalne veščine, ki predstavljajo svojevrsten prispevek k socializaciji učencev« (Tratnik 2014: 20).

V skupini študentov-prevajalcev se je razvila pozitivna povezanost in soodvisnost. Delo sva opazovali in preverjali predvsem z dialogom na skupnih srečanjih. Pozitivno naju je presenetilo dvoje: pogostejše sodelovanje študentov, ki navadno (v prejšnjih letih, pri drugih predmetih) niso bili tako dejavni, in velika odgovornost in angažiranost prav vseh sodelujočih. Tudi zaradi pozitivnega vzdušja v skupini so vse naloge opravili dobro in pravočasno. Komentarji, ki so jih zapisovali v prevode kolegov – pripombe, predlogi, opozorila, pohvale –, dokazujejo, da so si informacije delili, zastavljali vprašanja, samostojno razmišljali, se pohvalili, pomagali in se spodbujali. Skupaj so iskali vire pri reševanju zagat. V spodnjem primeru ena od dvojic izraža dvom glede določenega pojma, ki ga bo treba razložiti v glosarju. Naveden je tudi vir, kje sta razlago iskala.

- ***cocido (quemado) oz. mate čaj***

Lahko bi šlo za paragvajski način priprave čaja mate, ki vključuje žganje, vendar se v izvorniku pojavi samo *cocido*, pri čemer ne vemo, ali gre za v pogovornem jeziku skrajšani izraz *cocido quemado* ali preprosto za čaj mate na bolj znani, argentinski način (brez prižiganja listov in sladkorja), ki bi se dejansko imenoval samo *cocido*.

[https://es.wikipedia.org/wiki/Mate\\_cocido#cite\\_note-9](https://es.wikipedia.org/wiki/Mate_cocido#cite_note-9),

<https://www.tembiuparaguay.com/recetas/cocido-quemado/>

## Individualna in skupinska odgovornost

Vsak sodelujoči je osebno odgovoren za izvedbo posameznih nalog, hkrati pa tudi za rezultat vseh, kajti s svojo dejavnostjo pripomore k doseganju skupnega cilja. Študenti morajo vedeti, da bodo dosegli več, če bodo delali skupaj. Naloge znotraj skupine si razdelijo glede na zmožnosti in zanimanje. Pomembno je spremljati uspešnost vsakega posameznika. To sva poskušali doseči predvsem s pogovori »v živo« in vprašanji, s katerimi sva lahko sproti opazovali in preverjali, ali vsi opravljajo svoje naloge in sodelujejo. Skupine so delovale avtonomno, člani so si delili znanje in se osebno spodbujali. S tem se je ustvarjala kohezivnost skupine ter krepila osebna odgovornost do drugih in do cilja, ki ga morajo skupaj doseči.

## Neposredna interakcija (delo v skupinah)

Ta značilnost sodelovalnega učenja se navezuje na vse druge. Najboljše je, da sodelovanje poteka iz oči v oči. Neposredna in tudi pozitivna interakcija pomeni, da posamezniki drug drugemu pomagajo, dajejo in sprejemajo informacije, prediskutirajo razmišljanja, predloge, ideje in rešitve, saj lahko tako pridejo do kakovostnejše odločitve in globljega vpogleda v obravnavane probleme, vplivajo drug na drugega, so motivirani za delo za skupno dobro, manj je tesnobe in stresa, delajo z zaupanjem (Johnson, Johnson 2017: 7).

Š4: V trenutku, ko si predan tekstu, ne vidiš kakšnih podrobnosti. Potem ko se oddaljiš, vidiš, da je dober izdelek, s tem se gradimo in se naučimo. Vidiš, da je dober tekst, da smo lahko ponosni. Ne glede na to, čigava ideja je, ustvari celoto.

Vsaka pravljica, ki so jo prevajali, je imela nekaj skupnih značilnosti z drugimi, skoraj vse so se na primer ukvarjale z okoljsko problematiko, v večini so nastopale živali, vsebovale so značilnosti paragvajске družbe, kulture, zgodovine ali univerzalne literarne tradicije. Zato sta bila potrebna usklajevanje in konsenz na celostni ravni antologije. Ta vprašanja so sodelujoči reševali v argumentirani razpravi ali pa so študenti, ki so raziskali določeno temo, na primer zgodovinski dogodek, o tem poučili kolege. »V razpravah študenti konstruirajo nove kognitivne strukture ali dostopajo do že obstoječih, da pridobijo nove informacije in izkušnje« (Johnson, Johnson, 2018: 68).

Š5: Vsak je sam prevedel pravljico, nato je prevod združil s kolegovim. Že takrat vidiš, da ima kolega drugačen pogled na en stavek, eno besedo, na primer, ali razbijemo dolg stavek na manjše dele; v štiricah so bili spet dodatni pogledi, mentorici spet drug pogled. Imeli smo možnost, da ostane naša rešitev. Na primer pri »brundati/mrmrati melodijo« je ostala naša rešitev, čeprav sta bili mentorici drugega mnenja. Na koncu vidiš, koliko se je prvotno besedilo spremenilo.



## Socialne veščine

Pri tovrstni učni praksi se študenti učijo socialnih veščin in jih razvijajo: vodenje, reševanje problemov, komunikacija, sprejemanje odločitev, ustvarjanje dobrega in zaupanja vrednega vzdušja, se pohvalijo, si pomagajo.

Š6: Zahteven projekt, si nismo predstavljali, v kaki meri in kaj vse je potrebno, da nastane tak prevod. Pozitivno bi izpostavila, poleg tega, da smo se ogromno naučili, da sta bili mentorici zelo potrpežljivi in so bili vsi komentarji, ne samo njuni, tudi od kolegov, konstruktivni, da smo se med seboj precej povezali. Jaz Urške nisem prej poznala, sva se spoznali in ostajava v kontaktu. Morda ta kolektivni duh.

## Skupinska evalvacija

Analizo in evalvacijo dela smo opravljali sproti, s pogovorom in razpravo. Ugotovitve smo podajali tudi na že omenjenih predstavitev projekta in produkta – knjige – na promocijskih dogodkih. Formalno so vsi študenti skladno z zasnovo in rezultatom projekta – prevod so podpisali vsi skupaj, ne vsaka dvojica »svojo« pravljiico – na koncu prejeli isto (odlično) oceno za opravljeno nalogo.

## 4 ZAKLJUČEK

Nalogo, ki smo si jo zadali v projektu prevajanja paragvajskih pravljiic v slovenščino v okviru predmeta Prevajanje, smo uspešno opravili. Prispevek, v katerem sta opisana način in postopek dela s perspektive različnih oblik sodelovalnega učenja pri prevajanju, se osredotoča na pet bistvenih značilnosti te metode, druge podrobnosti izvajanja procesa pa so predstavljene zgolj v strnjeni obliki. Pomembno je poudariti, da so bile uporabljane tudi druge učne metode, katerih osnova ali okvir je bila sodelovalna metoda. Lahko govorimo o *blended learning*, kombiniranem učenju, ki prepleta različne učne sloge (Aramendi Jauregui, Bujan Vidales, Garín Caseres, Vega Fuente 2014: 416), med drugim problemskega učenja, skupinskega in tudi individualnega dela. Razvijanje kompetenc ni dodajanje predmetov, temveč spreminjanje metode, načinov dela in didaktičnih pristopov.

Prednost projekta je bila, da je bil izveden na drugostopenjskem programu s študenti, za katere se predpostavlja, da so motivirani za usvajanje prevajalskih veščin in novega znanja in imajo že veliko predznanja. Poseben izziv sta bila številčnost skupine in sodelovanje dveh profesorice-mentorice. Bistveno je, da so študenti v interakciji razvijali veščine in se učili drug od drugega. Želeli smo zagotoviti večjo aktivno participacijo študentov, večjo odgovornost za lastno učenje, izkoristiti potenciala vsakega posameznika, ki je

skupini prinesel svoje veščine, svoja znanja, svoje védenje in vrednote. To potrjujejo v ta prispevek vključena razmišljanja študentov in produkt procesa, pa tudi podatek, da se je po tej izkušnji sedem študentov odločilo sodelovati pri še enem projektu skupnega prevajanja (podnaslovitev dokumentarnega filma), ki so ga prav tako uspešno izvedli.

V prispevku sva opisali način dela z uporabo sodelovalne metode 'na daljavo', saj smo se morali prilagoditi zdravstvenim razmeram. To je bil prav tako svojevrsten izziv. Ocenjujeva, da se je metoda izkazala za učinkovito tudi v takšni obliki. Sodelujočim je celo dopuščala večjo časovno svobodo in fleksibilnost pri organizaciji srečanj. Tudi mentorici sva se lahko večkrat srečali s posamezno dvojico ali skupino študentov in tako smo sproti reševali zagate. Po drugi strani pa ima delo na daljavo veliko pomanjkljivosti, poleg povsem tehničnih predvsem umanjkanje stika v živo, ki bi omogočal pristnejšo razpravo.

Zavedava se, da v prispevku ne opisujeva prave empirične raziskave, temveč pilotski projekt, izkušnjo oz. primer dobre prakse, vendar meniva, da prinaša zanimive ugotovitve in možnosti za izboljšave in nadgradnjo (evalvacija bi na primer lahko bila bolj strukturirana in načrtovana, posamezne vloge sodelujočih bi lahko natančneje določili ipd.).

Spremembe v načinu dela zahtevajo spremembe celotnega izobraževalnega sistema. Le tako je mogoče graditi skupnost družbeno odgovornih posameznikov, ki so lahko dejavniki sprememb. Casanova (2010: 54–55) pravi:

Sodelovalno učenje s pozitivnimi učinki svojih metod poganja razvoj bioetičnih vrednot, kot so spoštovanje človekovega dostojanstva, strpnost, solidarnost in sodelovanje. Je sredstvo, ki je nedvomno pomembno za socialni razvoj študentov, njihovo samospoštovanje, osebno, družbeno in kulturno identiteto z njihovim okoljem in svetom, v katerem živijo in sodelujejo.

Ferreiro Gravié slikovito pravi, da je sodelovalno učenje (sodelovanje nasploh) »protistrup za neoliberalizem, ki podžiga individualizem in tekmovalnost med neenakimi«. Meni, da je problem sveta etične narave, zato je pomembno, da so metode sodelovalnega učenja dinamične, vključujoče in gradijo osebnost. Znanje je družbena dobrina in pomembno se je učiti v skupnosti, kar je tudi naravno, saj smo socialna bitja (Ferreiro Gravié, Espino Calderón 2001: 22–25).

Končujeva z besedami študentke, ki najbolje povzemajo udejanjanje sodelovalne metode v opisanem projektu.

Š8: Skupinsko prevajanje ... dejansko v praksi toliko različnih oseb ne bere za tabo. Najprej je bil to produkt dveh oseb, ki sta morali nenehno sklepati kompromise. Seveda je vsako prevajanje proces, se pili, vrača, v našem primeru pa je že začetna faza potekala v dialogu dveh oseb, kar je po eni strani zelo težko, zato ker je treba za vsak najmanjši detajl, še posebej pa za zelo subjektivne elemente, vedno priti do nekega kompromisa, ko ni več vprašanje pravilnosti,

natančnosti, pač pa nekih osebnih preferenc. Ampak mislim, da tako besedilo ni nikoli slabše, kot če bi to počela ena sama oseba. V praksi si tega procesa ne moremo privoščiti, ker je zamuden, kot je zamuden demokratični proces. Zlasti je težko skupno prevajanje na področju, kjer bi oseba lahko imela največ svobode, si dala duška v umetniškem smislu (in to je zelo subjektivno), ker je predlogov veliko. Po drugi strani se iz take izkušnje veliko naučiš, več, kot če se lotiš sam. Razhajanj je ogromno, pri vsaki povedi. Treba je paziti na koherentnost besedila. Midve si nisva razdelili en del ena en del druga, ampak gre za preplet in en glas. Prav otroške zgodbe iz tega še vedno pozabljenega sveta [Paragvaj] ne pridejo na naše police. Pri tem projektu, kar je bilo najtežje, a kar nas tudi bogati, je skupinsko delo, še posebej v teh časih, ko je takšno delo oteženo in je prav prišlo v času izolacije, lahko smo bili v stalnem dialogu z drugimi.<sup>10</sup>

## BIBLIOGRAFIJA

- ABERŠEK, Boris/Andrej FLOGIE/Magdalena ŠVERC (ur.) (2015) *Sodobno kognitivno izobraževanje in transdisciplinarni modeli učenja. Pedagoška strategija*. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko. [http://arhiv.inovativna-sola.si/images/Monografija/Monografija\\_SI.pdf](http://arhiv.inovativna-sola.si/images/Monografija/Monografija_SI.pdf).
- ARAMENDI JAUREGUI, Pedro/Karmele BUJAN VIDALES/Segundo GARÍN CASERES/Amando VEGA FUENTE (2014) Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad. *Profesorado* 18/1, 413–429.
- AŽMAN, Tatjana/Mateja BREJC/Andrej KOREN (2014) Učenje učenja. Primeri metod za učitelje in šole. Maribor: Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru. <https://sola-zaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-61-9.pdf>.
- CASANOVA, Farid (2010) El aprendizaje colaborativo y los valores bioéticos en educación: opción entre globalización o mundialización. *Colombiana de Bioética* 5/2, 53–60. <https://www.redalyc.org/pdf/1892/189218186005.pdf>.
- FERREIRO GRAVIÉ, Ramón/Margarita ESPINO CALDERÓN ([2000] 2001) *El abc del aprendizaje colectivo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México: Editorial Trillas.
- FERREIRO GRAVIÉ, Ramón (2003) *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Editorial Trillas.
- JACOBS, George (2004) Cooperative learning: theory, principles and techniques. (Paper presented at the First International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research.) <https://eric.ed.gov/?id=ED573881>.

10 Besedilo je transkripcija posnetka iz predstavitvenega prispevku *Paragvjaske pravljice*, ki ga je izvedla založba Malinc in je dostopen na njeni YouTube strani: [https://www.youtube.com/watch?v=V5eCycVBoc&t=38s&ab\\_channel=Zalo%C5%BEbaMalinc](https://www.youtube.com/watch?v=V5eCycVBoc&t=38s&ab_channel=Zalo%C5%BEbaMalinc).

- JOHNSON, David W./Roger T. JOHNSON/Edythe J. HOLUBEC (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. (Prev. Gloria Vitale). Buenos Aires: Editorial Paidós. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20E1%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>.
- JOHNSON, David W./Roger T. JOHNSON (2017) Cooperative learning (Ponencia plenaria), I Congreso internacional Innovación Educación, 22 y 23 de septiembre 2017, Zaragoza. [https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David\\_Johnson.pdf](https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David_Johnson.pdf).
- JOHNSON, David W./Roger T. JOHNSON (2018) Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning. IntechOpen: [https://www.researchgate.net/publication/330952938\\_Cooperative\\_Learning\\_The\\_Foundation\\_for\\_Active\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/330952938_Cooperative_Learning_The_Foundation_for_Active_Learning).
- ROT VRHOVEC, Alenka (2015) Sodelovalne učne oblike pri jezikovnem delu pouka slovenščine v osnovni šoli. *CEPS Journal* 5/3, 156–181. <https://www.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/133/65>.
- SLAVIN, Robert (2013) Sodelovalno učenje: kaj naredi skupinsko delo uspešno? H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. (Prev. Sonja Sentočnik et al.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 147–162.
- Strokovna podlaga za sodelovalno učenje (angl. Cooperative learning)* (2020), Maribor: Univerza v Mariboru. [https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Osnutek%20strokovne%20podlage\\_Sodelovalno%20ucenje\\_NELE.pdf](https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Osnutek%20strokovne%20podlage_Sodelovalno%20ucenje_NELE.pdf).
- TRATNIK, Alenka (2014) Prek sodelovalnega učenja do znanja in pozitivne učne klime. *Didakta* 24/176, 20–24. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-KY6EPJMD/16666e42-f8a2-4f30-8039-ef9b41a8a736/PDF>.

## POVZETEK

### SODELOVALNO UČENJE PRI POUKU PREVAJANJA NA PRIMERU ANTOLOGIJE PARAGVAJSKIH PRAVLJIC

Prispevek predstavlja uspešen poskus uvedbe sodelovalnega učenja pri pouku prevajanja iz španščine v slovenščino na magistrskem programu Hispanistika na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Na konkretnem primeru ponazarja prenos glavnih teoretičnih izhodišč omenjene metode na specifično skupino – 21 študentov pri predmetu Prevajanje – in nalogo oziroma cilj učenja – prevod antologije paragvajskih pravljic in njegov izid v knjižni obliki.

Avtorici sledita sodobnim teorijam in metodologijam sodelovalnega učenja, ki poleg kognitivnih procesov upošteva čustva in motivacijo, gradi socialne kompetence, spodbuja aktivno udeležbo učečih se, njihovo interakcijo in ustvarjanje novih znanj. Pri predstavitvi obravnavanega primera se osredotočita na pet bistvenih značilnosti te metode (pozitivna soodvisnost, individualna in

skupinska odgovornost, spodbujanje neposredne interakcije, socialne veščine in skupinska evalvacija) in z opisom dela, analizo procesa in ugotovitvami, ki temeljijo na praktičnem delu, dokažeta, da jim izvedeni projekt v celoti sledi in jih hkrati povezuje z drugimi, bolj tradicionalnimi učnimi metodami. Pri tem poudarita in nazorno ilustrirata dinamiko krepitve sodelovalnega vzdušja med prevajanjem, sprva v dvojicah in manjših skupinah ter nato v skupini vseh udeleženih. Ugotavljata, da so k dosegi cilja največ prispevali pozitivna soodvisnost, povezanost in enakovreden odnos med učečimi se, sodelovalno skupino in učiteljem. Opozorita na posebno vlogo učitelja, ki naj ustvari razmere za sodelovanje, nato opazuje in posreduje le, kadar je to nujno, sicer pa spodbuja avtonomijo posameznikov in skupin(e). Izkušnjo sodelovalnega učenja ocenjujeta kot primer dobre prakse, ki pozitivno vpliva ne le neposredno na učenje konkretnih vsebin in spretnosti, temveč na življenje učečih se na vseh družbenih ravneh.

**Ključne besede:** sodelovalno učenje, prevajanje, didaktika prevajanja, španščina

## ABSTRACT

### COOPERATIVE LEARNING IN TEACHING OF TRANSLATION USING THE EXAMPLE OF AN ANTHOLOGY OF PARAGUAYAN FAIRY TALES

The paper presents a successful attempt to introduce cooperative learning in the teaching of translation from Spanish into Slovenian in the master's programme in Hispanic Studies at the Faculty of Arts, University of Ljubljana. The concrete example illustrates the transfer of the main theoretical starting points of this method to a specific group – 21 students taking the subject Translation – and the task or goal of learning, the translation of an anthology of Paraguayan fairy tales and its publication in book form.

The authors follow modern theories and methodologies of cooperative learning, which, in addition to cognitive processes, take into account emotions and motivation, build social competencies, encourage the active participation of learners, their interaction and the creation of new knowledge. In presenting the case, they focus on five essential features of this method (positive interdependence, individual and group responsibility, promoting direct interaction, social skills and group evaluation) and demonstrate that by describing the work, analysing the process and making findings based on practical work, the implemented project fully expresses these features, and at the same time connects them with other, more traditional teaching methods. In doing so, they emphasize and clearly illustrate the dynamics of strengthening the collaborative atmosphere during translation, first in pairs and small groups and then in the group of all participants. They find that the positive interdependence, connections and equal relationships among students, the collaborative group and the teacher contributed the most to the achievement of the goal. They draw attention to the special role of the teacher, who must create the conditions for participation, then observe and intervene only when necessary, otherwise working to promote the autonomy of

individuals and group(s). The authors assess the experience of cooperative learning as an example of good practice that has a direct positive impact not only on learning concrete content and skills, but on life at all levels of society.

**Keywords:** cooperative learning, translation, translation didactics, Spanish

# **NEKROLOG**





**Darja Mertelj**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
Slovenija  
darja.mertelj@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.13.573-574



## **NEKROLOG ZA VESNO DEŽELJIN, UNIVERZA V ZAGREBU IN UNIVERZA NA REKI/ NECROLOGIO PER VESNA DEŽELJIN, UNIVERSITÀ DI ZAGABRIA E UNIVERSITÀ DI FIUME**

A causa della sua prematura dipartita abbiamo perso non solo una collega ma anche una cara amica Vesna Deželjin, docente presso il Dipartimento di Italianistica della Facoltà di Filosofia di Zagabria e quello di Fiume. Vesna è stata un'eccellente docente, ricercatrice e conferenziere, una donna di rara umanità, sempre aperta e accogliente, instancabilmente dedicata alla lingua italiana nei suoi molteplici aspetti sincronici e diacronici: come madrelingua, lingua seconda, straniera, d'origine, etnica, ereditaria, in contatto con altre lingue e con il croato.

Dopo la laurea magistrale in Lingua e Letteratura italiana e inglese presso la Facoltà di Filosofia di Zagabria, e un decennio come insegnante d'italiano presso la Škola stranih jezika, nel 1993 ha iniziato a lavorare presso il Dipartimento di Italianistica zagabrese. Nel 2006 ha conseguito il dottorato di ricerca presso l'Università di Ljubljana, dal titolo *Elementi stranieri nella prosa del dialogo degli scrittori triestini Carpinter e Faraguna come prova di contatti culturali e linguistici* (relatore: Boris A. Novak).

Colleghi e colleghi croati, serbi, bosniaci, sloveni, macedoni e italiani l'abbiamo conosciuta come una ricercatrice curiosa e rigorosa. È autrice di numerosi articoli scientifici pubblicati su riviste nazionali e internazionali, tra cui anche su *Linguistica (Funzioni testuali dei proverbi nel testo di Maldobriè, Linguistica, 37(1), 1997)*, nonché di capitoli e contributi in volumi collettivi e atti di numerosi convegni, nei quali abbiamo potuto apprezzare le sue validissime analisi e ricerche. Nel 2012 è uscito il suo volume *Elementi alloglotti nella prosa dialogata degli scrittori triestini Carpinteri e Fataguna come riflesso di contatti culturali e linguistici*.

Vesna Deželjin lascia un grande vuoto tra i colleghi nei campi del bilinguismo, dell'acquisizione linguistica e dell'apprendimento linguistico, della sociolinguistica di lingue minoritarie e della linguistica di contatto. Ha dato un valido contributo agli studi linguistici in Croazia e all'estero, lavorando su diversi progetti nazionali e internazionali,

ultimamente anche come revisore per la qualità metodologica degli iter glottodidattici di insegnamento elettronico.

Tra noi colleghi e college che abbiamo avuto la fortuna di lavorare con Vesna sul piano sia professionale che umano si sente già la sua mancanza.

# RECENZIE



**Agata Šega**

Faculty of Arts, University of Ljubljana

Slovenia

Agata.Sega@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.13.577-578



## **SINTEZE DE LIMBA ROMÂNĂ / SYNTHESIS OF THE ROMANIAN LANGUAGE**

Krieb Stoian, Silvia (2020). *Sinteze de limba română/ Synthesis of the Romanian Language*. Ediția a II-a revizuită. Ploiești: Editura Universității Petrol-Gaze din Ploiești. ISBN 978-973-719-796-2, 212 pp.

The study *Synthesis of the Romanian Language* capitalizes on recent theoretical findings on Romanian grammar and seeks to provide a parallel between traditional grammar and the modern theories expounded in the new Grammar of the Academy (GALR) and the Basic Grammar of the Romanian language (GBLR). Through this work, Silvia Stoian Krieb highlights the main differences in interpretation between the two types of description: the traditional and modern.

The book consists of 212 pages and is addressed to specialists (teachers, pupils, students, Master's students) and ordinary people interested in studying the Romanian language.

It is divided into two parts. The first is dedicated to morphology and comprises nine chapters, each containing a detailed description of the parts of speech from the perspective of recent theories: noun, article, adjective, pronoun, numeral, verb, adverb, interjection, and prepositions and conjunctions. Each lexico-grammatical class is examined from the following perspectives: inflectional (the grammatical categories specific to each class and the internal structure of words are identified), syntactical (the combinatorial availabilities and syntactical positions of each lexico-grammatical class are highlighted) and semantic (the semantic aspects of each part of speech are listed). Depending on the characteristics of each grammar class, interferences with other parts of speech are also detailed. The author introduces the normative perspective, a change to the previous edition: she mentions and explains for each part of speech the most common mistakes that appear in written and spoken communication in contemporary Romanian. The book is therefore a guide for all those who wish to use the Romanian language correctly.

The second part of the study contains a brief presentation of the syntactical functions newly introduced into the Grammar of the Academy (GALR): the secondary object, the

prepositional object, the possessive object, the comparative object and the predicative object. These syntactical functions are presented by comparison with the interpretations from the traditional Romanian grammars still used in Romanian language and literature classes in Romanian schools, thus making it easier for teachers of the Romanian language to understand the new terms and introducing modern concepts into current textbooks.

Silvia Stoian Krieb proves a good grounding in methodology and terminology, drawing fundamental distinctions between morphological classes and introducing the semantic-pragmatic perspective. The new edition is also improved by the introduction of tables that summarize the formation of verb tenses, and a discussion of the current difficulties encountered in the use of the Romanian language. These two are illustrated by two columns in which the misused and correct forms are listed.

The monograph is well organized, and is presented clearly and attractively, while the writing style corresponds to the requirements of a scientific study. All statements used to exemplify the theoretical aspects presented are original, clear and explicit. The terminology corresponds to the new theoretical findings being advanced and, at the end, the author proposes a terminological glossary designed to clarify any misunderstandings generated by the terms used. Explanations are urgently required in contemporary Romanian linguistics, which has faced terminological problems determined mostly by the influence of English linguistic jargon.

The book is accompanied by an extensive specialist bibliography, which references significant studies, both traditional and modern, dedicated to the grammar of the Romanian language.

In conclusion, Silvia Stoian Krieb's work is an indispensable tool for comprehending the new concepts and terminology introduced by the new grammar of the Romanian Academy, and for interpreting traditional grammar from a modern perspective. It enables Romanian language teachers and those dedicated to learning and studying the Romanian language to grasp the grammatical jargon used in academic grammar studies.

GALR - *Gramatica limbii române* I. *Cuvântul*, II. *Enunțul*, Editura Academiei Române, București, 2005.

GBLR - Pană Dindelegan 2010 – Gabriela Pană Dindelegan (coord.), *Gramatica de bază a limbii române*, Univers Enciclopedic Gold, București

**Mojca Leskovec**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
Slovenija  
mojca.leskovec@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.13.579-582



## **DAS LEBEN A1, A2: DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE: KURS- UND ÜBUNGSBUCH**

Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Nielsen, Laura/Von Eggeling, Rita (2020): *Das Leben A1: Deutsch als Fremdsprache: Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag. ISBN: 978-3-06-122089-1, mehka vezava, 292 strani, 29,99 €.

Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Nielsen, Laura/Von Eggeling, Rita/Weimann, Gunther (2021): *Das Leben A2: Deutsch als Fremdsprache: Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag. ISBN: 978-3-06-122090-7, mehka vezava, 324 strani, 29,99 €.

### **1 UVOD**

Učno gradivo za nemščino kot tuji jezik *Das Leben* za ravni A1 in A2 poleg pregledanega učbenika in delovnega zvezka obsega še e-učbenik, na voljo prek spletne strani *cornelsen.de* in platforme *blinklearning*, aplikacijo z vsemi dodatnimi gradivi za učence in učenke ter aplikacijo za utrjevanje besedišča, tiskani in digitalni priložnik za učitelja oz. učiteljico z vsemi dodatnimi gradivi, vadnico s testi in uvrstitvene teste, dvojezične slovarčke ter avdio- in videogradivo na zgoščenkah. Dodatno gradivo k učbeniški seriji ponuja tudi spletna stran *cornelsen.de/webcodes*.

### **2 ZASNOVA UČNEGA GRADIVA**

Osnovno učno sredstvo serije predstavlja učbenik z delovnim zvezkom in aplikacijo za učenje, kar omogoča hibridni pouk. Prav tako hibridni pouk omogoča alternativna kombinacija uporabe tiskanega in brezplačnega dodatnega e-učbenika z delovnim zvezkom na spletni strani *cornelsen.de* oz. za učitelj(ic)e tiskanega učbenika in digitalnega učiteljskega priložnika, učbenik z delovnim zvezkom pa je prek spletne platforme *blinklearning* za potrebe digitalnega pouka dostopen tudi izključno v e-obliki. S kombinacijo različnih komponent učnega gradiva so torej tako učenci in učenke kot

učitelji in učiteljice opremljeni za različne načine dela in po potrebi njihovo fleksibilno (iz)menjavanje.

Učbenik in delovni zvezek za raven A1 vsebujeta uvajalno enoto in 16 nadaljnjih učnih enot z vsakokrat šestimi stranmi učbeniškega dela in šestimi stranmi delovnega zvezka ter štiri mednje uvrščene dodatne postaje, vsako s prav tako šestimi stranmi. Učbenik in delovni zvezek za raven A2 vsebujeta 16 učnih enot z zopet vsakokrat šestimi stranmi učbeniškega dela in šestimi stranmi delovnega zvezka, poleg tega pa so med enote tudi tu uvrščene štiri dodatne postaje, vsaka z osmimi stranmi. Uporabniki in uporabnice v vsako od enot z avtentičnimi življenjskimi temami vstopajo prek revijalnih strani s fotografijami in besedili, ki uvajajo v besedišče in strukture enot ter spodbujajo k samostojnemu raziskovanju in učenju. Sledijo v sekvence razvrščene vaje in naloge, ki učence in učenke premišljeno pripravljajo na ciljna opravila. Posamezne naloge nadgrajujejo vsebine v aplikaciji, nekatere naloge pa z možnostjo izbire omogočajo (notranjo) diferenciacijo. V učbeniške enote so prav tako vključeni videoposnetki avtentičnih vsakdanjih situacij.

Enote delovnega zvezka sledijo sekvencam učbenika, namenjene pa so samostojnemu ponavljanju in nadgradnji besedišča in struktur ter zmožnosti branja, poslušanja, pisanja in govorjenja; pri slednjem so v pomoč zlasti videokaraoke, s katerimi se učenci in učenke urijo v fluidnosti v ciljnem jeziku. Enote v delovnem zvezku zaključujejo strani s pregledom pomembnih fraz, besednih zvez in struktur ter fonetičnih zakonitosti enote. Med redni del uvrščene postaje so namenjene ne le ponovitvi in poglobitvi besedišča in jezikovnih struktur, temveč tudi razvijanju slušno-vidnega razumevanja ter mediacije in interakcije prek videoserije *Nicos Weg*, prav tako pa vsaka postaja razvija literarne zmožnosti učencev in učenk – ne le receptivne in (med)kulturne, temveč tudi produktivne. Na zadnjih straneh učbenika najdemo pregled obravnavane slovnice in glasoslovja, seznam nepravilnih glagolov, besedila slušnih posnetkov in videoposnetkov ter abecedni seznam besed s pripisano stranjo in nalogo njihove pojavitve v enotah.

### 3 RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI IN DOSEGANJE CILJEV

Učno gradivo z razvijanjem splošnih zmožnosti in specifičnih sporazumevalnih zmožnosti uresničuje temeljni cilj pouka nemščine kot tujega jezika, kot ga opredeljuje aktualni učni načrt za pouk nemščine v gimnaziji (UN 2008), tj. razvijanje medkulturne in medjezikovne zmožnosti. Učenci in učenke ju na ravni A1 razvijajo v okviru enot, naslovljenih *Willkommen* (Dobrodošli), *Sommerkurs in Leipzig* (Poletni tečaj v Leipzigu), *Möller oder Müller?* (Möller ali Müller?), *Arbeiten im Café* (Delo v kavarni), *Lecker essen!* (Okusno jesti!), *Hast du Zeit?* (Imaš čas?), *Meine Stadt* (Moje mesto), *Der neue Job* (Nova služba), *Freizeit und Hobbys* (Prosti čas in konjički), *Zuhause* (Dom), *Familie Schumann* (Družina Schumann), *Viel Arbeit* (Veliko dela), *Essen und Trinken* (Hrana in



pijača), *Fit und gesund* (Fit in zdrav), *Voll im Trend* (Čisto v trendu), *Jahreszeiten und Feste* (Letni časi in praznovanja), *Ab in den Urlaub* (Na dopust), ki so usklajene s temami *Osební podatki*, *Hrana in pijača*, *nakupovanje*, *Delo in poklic*, *storitvene dejavnosti*, *Prosti čas in zabava*, *Potovanje in promet*, *Družina in stanovanje*, *Medčloveški odnosi*, *Telo in zdravje*, *Narava in varstvo okolja*, priporočenimi v UN-ju (2008).

Na ravni A2 učenci in učenke medkulturno in medjezikovno zmožnost razvijajo v okviru enot, naslovljenih *Klassentreffen* (Razredno srečanje), *Mobil leben* (Živeti mobilno), *Wohnen und Zusammenleben* (Stanovati in živeti skupaj), *Hast du Netz?* (Imaš internet?), *So arbeiten wir heute* (Tako delamo danes), *Was liest du gerade?* (Kaj pravkar bereš?), *Leben mit Tieren* (Življenje z živalmi), *Global und regional* (Globalno in regionalno), *Alltagsleben* (Vsakdanje življenje), *Festival-Sommer* (Festivalsko poletje), *Natur und Umwelt* (Narava in okolje), *Reparieren und selber machen* (Popraviti in izdelati sam), *Gipfelstürmer* (Planinci), *Freunde fürs Leben* (Prijetelji za vse življenje), *Leben auf dem Land* (Življenje na podeželju), *Glück und Lebensträume* (Sreča in življenjske sanje), ki so usklajene s temami *Šola in izobraževanje*, *Medčloveški odnosi*, *Potovanje in promet*, *Družina in stanovanje*, *Znanost, tehnologija*, *množični mediji*, *Delo in poklic*, *storitvene dejavnosti*, *Prosti čas in zabava*, *Kultura, umetnost, medkulturnost* ter *Narava in varstvo okolja*, priporočenimi v UN-ju (2008).

Z učnim gradivom *Das Leben A1* in *A2* uporabniki in uporabnice poleg zmožnosti sporazumevanja v tujem jeziku razvijajo tudi preostale ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, poudarjeno predvsem digitalno pismenost, učenje učenja ter kulturno zavest in izražanje. Gradivo jim poleg že običajnega e-učbenika ponuja optimalno digitalno podporo prek brezplačne aplikacije z avdio- in videoposnetki k enotam ter dodatnimi nalogami, po motu *prinesi svojo napravo* preprosto dostopnimi s pametnim telefonom ali tablico. Sposobnost učinkovitega obvladovanja lastnega učenja krepijo jasna zgradba gradiva, sprotna navedba učnih ciljev v učbeniških enotah, preglednice usvojenega znanja ob zaključku enot ter številne spodbude k samostojnemu raziskovanju in učenju. Uporabniki in uporabnice pa z učbeniškim gradivom že na začetni ravni učenja prav tako razvijajo literarne zmožnosti.

Gradivo *Das Leben A1* in *A2* v nemščini kot ciljnim jeziku uravnoteženo razvija ne le receptivne in produktivne zmožnosti uporabnikov in uporabnic, temveč skladno z novimi dopolnitvami dokumenta SEJO (2018) poudarjeno tudi interakcijo in mediacijo ter raznokulturno in raznojezično zmožnost, pri slednji pa se ne opira le na prvi tuji jezik, temveč tudi prvi jezik učencev in učenk sploh. Slovnico in leksikalno zmožnost ti razvijajo z roko v roki brez umetnega ločevanja med besediščem in jezikovnimi strukturami, pri jezikovnih zakonitostih pa ima na začetni ravni prednost pred (samostojnim) odkrivanjem in ozaveščanjem avtomatizacija. Besedišče vključuje frekvenčni seznam najpogosteje rabljenih besed iz Dudnovega korpusa, s čimer že na začetni ravni učenja premišljeno gradi bralno zmožnost uporabnikov in uporabnic.

## 4 METODIČNO-DIDAKTIČNI PRISTOP

Pristop učnega gradiva *Das Leben A1* in *A2* povzemajo naslednja metodično-didaktična načela: raznojezičnost in raznokulturnost ter usmerjenost k opravičilo in uporabniku oz. uporabnici. Učno gradivo z vključevanjem prvega jezika in raznolikih prvih tujih jezikov odpre pot pluralističnim pristopom; uporabnike in uporabnice pripravlja in navaja na uporabo nemščine kot ciljnega jezika v avtentičnih situacijah ter nagovarja različne učne tipe in upošteva raznolikost učnih slogov. Z moderno revijalno zasnovanostjo, sodobnimi besedilnimi vrstami, kot so blogi, vlogi in podkasti, ter izborom za mlade aktualnih tem, kot so poletne šole, (počitniško) delo v kavarni, študentsko stanovanje, trendi v športu, poklic in praktično usposabljanje, pa gradivo pritegne zanimanje mladostnika oz. mladostnice in ohranja njuno motivacijo za učenje.

## 5 ZAKLJUČEK

Ocenjujem, da se učenci in učenke po predelanem učnem gradivu *Das Leben A1* skladno z opredelitvijo ravni A1 v dokumentu SEJO in veljavnem UN-ju v nemščini kot ciljnem tujem jeziku ustrezno znajdejo v osnovnih življenjskih situacijah ter zmorejo razumeti in tvoriti preprosta govorjena in pisana besedila, ki se nanašajo nanje, po predelanem učnem gradivu *Das Leben A2* pa se skladno z opredelitvijo ravni A2 v dokumentu SEJO in veljavnem UN-ju v nemščini kot tujem jeziku ustrezno znajdejo v vlogi prejemnikov/prejemnic in tvorcev/tvork preprostih praktičnosporazumevalnih besedil ter udeležencev/udeleženk v preprostih vsakdanjih situacijah. Učno gradivo je usklajeno z najnovejšimi spoznanji o učenju in poučevanju tujega jezika ter že upošteva nove dopolnitve k dokumentu SEJO (2018), poleg tega pa je uporabnikom in uporabnicam prijazno.

**Mojca Leskovec**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
Slovenija  
mojca.leskovec@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.13.583-585



## **PRIMA 1 IN 2: UČNO GRADIVO ZA ZAČETNO UČENJE NEMŠČINE**

Retelj, Andreja/Krajnc, Irena/Triler, Barbara/Maležič, Marinka/Dežman, Jelka/Kostajnshek Postrak, Gertruda (2019): *PRIMA 1: Učbenik za nemščino kot 2. tuji jezik v 4. razredu osnovne šole*. Ljubljana: DZS. ISBN: 978-961-02-0987-4, mehka vezava, 104 strani, 16,50 €.

Retelj, Andreja/Krajnc, Irena/Triler, Barbara/Maležič, Marinka/Kostajnshek Postrak, Gertruda (2018): *PRIMA 2: Učno gradivo za začetno učenje nemščine*. Ljubljana: DZS. ISBN: 978-961-02-0922-5, mehka vezava, 103 strani, 17,90 €.

### **1 UVOD**

Prenovljeno učno gradivo za začetno učenje nemščine *Prima 1* in *Prima 2* poleg pregledanih učbenikov in delovnih zvezkov, ki so na izobraževalnem portalu eVedež (*evedez.si*) dostopni tudi v e-obliki, obsega še zvočne posnetke, prav tako dostopne na portalu eVedež oz. kot avdiozgoščenko. Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje je na svoji seji 18. 4. 2019 potrdil učbenik *Prima 1* za uporabo pri neobveznem izbirnem predmetu nemščini kot drugem tujem jeziku v 4. razredu osnovne šole, na svoji seji 20. 5. 2021 pa učbenik *Prima 2* za uporabo pri neobveznem izbirnem predmetu nemščini kot drugem tujem jeziku v 5. razredu osnovne šole.

### **2 ZGRADBA UČNEGA GRADIVA**

Učbenik kot osnovno učno sredstvo sestavlja šest (*Prima 1*) oziroma pet (*Prima 2*) tematskih sklopov, ki se dalje členijo v skupno 19 (*Prima 1*) oziroma 14 enot (*Prima 2*), za vsakokrat dva zaporedna tematska sklopa pa sta uvrščeni dodatni enoti, namenjeni utrjevanju prek igre. Vsakega od tematskih sklopov uvaja stran s fotokolažem in izpostavljenimi pomembnimi besednimi zvezami ter navedbo zastavljenih učnih ciljev v nemščini

in slovenščini, zaključuje pa ga portfolio, sestavljen iz kratkega testa in samoevalvacijske lestvice doseženih ciljev. Enote obsegajo po štiri (*Prima 1*) oziroma šest (*Prima 2*) strani, v temo vsake od njih pa uvaja strip, v katerem nastopajo glavne figure priljubljene učbeniške serije.

### 3 VSEBINA UČNEGA GRADIVA

Šest tematskih sklopov *Prime 1*, tj. *Jaz in ti*, *Praznujemo*, *Igranje iger*, *Šola*, *Živali*, *Hrana in pijača* z enotami *Živjo*, *Kdo je to? Kaj je to?*, *Adijo!*, *Vse najboljše!*, *Odlično je!*, *Kaj pa je to?*, *Igramo se bingo!*, *Kaj počne papagaj?*, *Imam bingo!*, *V šoli*, *Učimo se*, *Moj urnik*, *Kam pa greš?*, *V živalskem vrtu*, *Pazi, Anna!*, *Živali na kmetiji*, *Tako sem žejen!*, *Kaj želiš?* in *Sit sem!*, oziroma pet tematskih sklopov *Prime 2*, tj. *Prosti čas*, *Zdravje*, *Potovanja*, *Oblačila in skrb za telo* ter *Stanovati* z enotami *Bi igrali nogomet?*, *Zgoraj, spodaj, levo in desno*, *Nogomet ali televizija*, *Kaj je narobe?*, *Pri zdravniku*, *Solata z Lori*, *Peljimo se k jezeru*, *Potovalna mrzlica*, *Pripravljamo prtljago*, *To ni mogoče*, *Na pomoč!*, *Koga je strah?*, *Razbojniška hiša*, *Policija prihaja*, posega k tematskim sklopom *Jaz in moj svet*, *Moje ožje okolje* in *Moje širše okolje* ter temam *predstavitev sebe in drugih*, *moj dom*, *predstavitev šole*, *dejavnosti in načrti*, *prebivalci in jeziki*, *vas*, *mesto*, *javne službe*, *park*, *gozd*, *rastline in živali*, *naravna in kulturna dediščina*, kot jih opredeljuje učni načrt za drugi tuji jezik kot neobvezni izbirni predmet v osnovni šoli.

### 4 RAZVIJANJE SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI

Učenci in učenke s *Primo 1* in *2* pri pouku postopno razvijajo sporazumevalno zmožnost v nemščini kot tujem jeziku tako, da razvijajo jezikovne, sociolingvistične in pragmatične zmožnosti. Zlasti prek sprejemniških in interaktivnih, v omejenem obsegu pa tudi tvorbnih sporazumevalnih dejavnosti učno gradivo učenke in učenke sistematično usposablja za osnovno sporazumevanje z govorcami in govorkami nemščine v preprostih vsakdanjih situacijah, pri čemer upošteva zanimanja ciljne skupine, tj. otrok v starosti od devet let dalje.

### 5 METODIČNO-DIDAKTIČNI PRISTOP

Učno gradivo *Prima 1* in *2* temelji na komunikacijskem pristopu in je osredinjeno na učenca/učenko. Skladno s heterogenimi učnimi skupinami pri nemščini kot neobveznem izbirnem predmetu v osnovni šoli omogoča notranjo diferenciacijo in individualizacijo v fazi načrtovanja in izvajanja: navodila za delo podaja v tujem jeziku in materinščini, ponuja nabor raznolikih tipov nalog in pristopov k nalogam (od povsem do delno vodenih),

vpeljuje besedila v različnem obsegu in omogoča postopno nadgrajevanje besedišča. Dodatno spodbudo v smeri izvajanja diferenciacije ponujajo tudi v gradivo uvrščene dodatne enote *Čas za igro*.

Učno gradivo *Prima 1 in 2* upošteva večjezičnost ter izrabi predhodno pridobljena jezikovna znanja in izkušnje z učenjem jezikov, s čimer sledi didaktično-metodičnemu načelu raznojezičnosti pri pouku drugega tujega jezika. Učenci in učenke tako primerjajo poimenovanja v nemščini, angleščini in slovenščini, v navedenih jezikih pojejo in pišejo pesmi, iščejo slovenske ustreznice nemških rekel in se srečajo s pozdravi v številnih evropskih jezikih. V enotah obravnavane teme, kot so šolski predmeti, živali, vrste športa, hrana in pijača, deli telesa, meseci in letni časi, oblačila, poleg tega na več mestih z nekaj spodbude učitelja/učiteljice omogočajo vključevanje angleščine kot večinskega prvega tujega jezika. Večjezičnost in medkulturnost pa učno gradivo *Prima 2* v okviru enote *Potovalna mrzlica* tudi tematizira.

## 6 ZAKLJUČEK

Ocenjujem, da učenci in učenke po predelanem učnem gradivu *Prima 1 in 2* v nemščini kot tujem jeziku zmorejo razumeti in tvoriti prva zelo preprosta govorjena in pisana besedila, ki se nanašajo nanje in njihovo ožje okolje. Učno gradivo podpira zanimanja ciljne skupine in spodbuja veselje do učenja, hkrati pa omogoča tudi diferenciacijo in individualizacijo. Poleg tega je pregledno in preprosto za uporabo ter tako učencu/učenki in učitelju/učiteljici prijazno.



**Mojca Leskovec**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
Slovenija  
mojca.leskovec@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.13.587-588



## DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IM KINDESALTER

Retelj, Andreja/Kosevski Puljić, Brigita (2020): *Deutsch als Fremdsprache im Kindesalter*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. ISBN: 978-961-06-0395-5, mehka vezava, 76 strani, 8,90 €.

Univerzitetni učbenik *Deutsch als Fremdsprache im Kindesalter* (slov. Nemščina kot tuji jezik v otroštvu) avtoric Andreje Retelj in Brigitte Kosevski Puljić glede na trenutno politiko (ne)zaposlovanja diplomantov in diplomantk jezikovnih programov pedagoških smeri kot učiteljev in učiteljic tujih jezikov v prvi triadi osnovnega šolstva za matično fakulteto predstavlja pomemben prispevek k razvoju strateško pomembnega področja poučevanja tujih jezikov v zgodnjem in srednjem otroštvu. Delo pri tem presega okvire ciljne skupine študentov in študentk pedagoške smeri drugostopenjskega študijskega programa nemščina pri izbirnem predmetu *Zgodnje učenje in poučevanje nemščine* v obsegu treh kreditnih točk, saj s svojo vsebino prav tako naslavlja učitelje in učiteljice nemščine kot tujega jezika v šolski praksi; čeprav spisano v nemškem jeziku, pa je priporočljivo pregledno branje in vir praktičnih idej za izvedbo učnih ur tudi za (bodoče) učitelje in učiteljice drugih tujih jezikov.

**Prvo poglavje** učbenika tematizira razliko med učenjem in usvajanjem jezikov ter usvajanje tujega jezika prikazuje z razvojnopsihološkega in antropološkega vidika, kot tudi z vidika pedagogike in nevroznosti. Pri tem ne pozabi izpostaviti pomembne vloge zgodnjega učenja tujih jezikov pri razvoju pozitivnega odnosa do drugih kultur in drugače mislečih. Odgovarja na vprašanje, kako se v splošnem učijo otroci, in to prenaša na področje učenja tujih jezikov, pri tem pa opozarja tudi na izjemen pomen učiteljskega lika za uspešno učenje.

**Drugo poglavje** se posveča teorijam usvajanja jezika in obstoječim hipotezam o njem. Njihovo skupno število in raznovrstnost nakazujeta kompleksnost procesa učenja tujega jezika, ki učiteljem in učiteljicam v šolski praksi narekuje ne le premišljeno pripravo dejavnosti v razredu, temveč po njihovi izpeljavi tudi temeljito refleksijo. Avtorici dalje predstavljata notranje in zunanje dejavnike usvajanja jezika ter razvojne stopnje, v

zadnjem delu poglavja pa se dotikata večjezičnosti in uresničevanja načela raznojezičnosti pri pouku tujega jezika v zgodnjem in srednjem otroštvu.

**Tretje poglavje** je namenjeno didaktično-metodičnim načelom zgodnjega poučevanja tujih jezikov. Naslanjajoč se na nürnberška priporočila, sistematično prikazuje načela, ki se nanašajo na učne cilje in vsebine, interakcijo v razredu, učne procese, učno okolje in vzdušje ter učna gradiva, pri čemer avtorici poudarjata, da načela ne predstavljajo praktičnih nasvetov za pouk, temveč je, izhajajoč iz trenutno veljavnih načel, *kaj* in *kako* vselej avtonomna odločitev učitelja oz. učiteljice, saj prav ta najbolje pozna svoje učence in učenke.

**Četrto poglavje** niza in opisuje najpogosteje uporabljane metode in tehnike zgodnjega usvajanja tujega jezika. Avtorici ob tem opozarjata, da izbira metode oziroma tehnike ni zagotovilo, da bo učenje tujega jezika uspešno, saj je za to potrebno izpolnjevanje vrste drugih že predstavljenih dejavnikov. Poglavje ponuja tudi nabor dodatne literature za poglobljanje znanja in vrsto uporabnih idej za pouk.

**Peto poglavje** obravnava vlogo vrednotenja in ocenjevanja znanja pri zgodnjem poučevanju tujih jezikov. Podaja priporočila zanju in predlaga nabor možnosti za njuno smiselno uresničevanje, dotika pa se tudi odnosa do napak v procesu učenja ter preverjanja naučenega.

Odlike predstavljenega dela so zgoščen prikaz relevantnih teoretičnih spoznanj s področja učenja in poučevanja tujih jezikov v zgodnjem in srednjem otroštvu, pregledna zasnovanost, sistematično podajanje teorije in njeno neposredno sprotno povezovanje s prakso v obliki priporočil za šolsko prakso, idej za izpeljavo pouka, nalog za samostojno raziskovanje in preizkušanje ter refleksijo. Kot avtorici poudarjata na več mestih, namreč znanje o zgodnjem poučevanju za uspešno poučevanje ni dovolj; veliko vlogo igra osebnost učitelja oz. učiteljice, osrednjega pomena pa je temeljita priprava, saj so otroci zelo hvaležno, a tudi izjemno kritično občinstvo.



**Andreja Trenc**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Slovenija

andreja.trenc@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.13.589-592



## AULA INTERNACIONAL PLUS 1

Corpas, J., García, E., Germendía, A. (2020): *Aula Internacional Plus 1* (učbenik + delovni zvezek). Barcelona: Difusión. ISBN/EAN: 9788418032189, mehka vezava, 232 strani, 35 EUR

### SPLOŠNE METODOLOŠKE ZNAČILNOSTI

*Aula Internacional Plus 1* je učbenik za začetno učenje španščine na osnovni ravni A1 po Skupnem evropskem jezikovnem okviru. Namenjen je odraslim, ki španščino usvajajo kot tuji jezik, vsebinsko in metodološko pa se prilagaja tudi mlajšim odraslim, torej srednješolski publiki, za katero je ponudba ciljanih učbenikov španščine na trgu še razmeroma pičla. Avtorji učbenika, ki se dopolnjuje z višjimi stopnjami istoimenske zbirke, zasledujejo sporazumevalni pristop, znotraj tega pa na dejavnosti osredotočen pristop, ki poudarjeno razvija zmožnost sporazumevanja v španščini za doseg konkretnih, najbolj neposrednih sporazumevalnih ciljev ob sočasni skrbi za jezikovno pravilnost in ustreznost. Tako učbenik uravnoteženo razvija zmožnosti razumevanja ter sporočanja in sporazumevanja ter usvajanje različnih jezikovnih (oblikoslovno-skladenjske prvine, besedišče, diskurzivne in pragmatične funkcije) ter nejezikovnih sredstev (državljanstva in medkulturna zavest). Metodološko je usklajen s sodobnimi spoznanji strok, ki opredeljujejo didaktiko španščine kot tujega jezika, saj učenje z uresničevanjem dejavnosti v (pol)izvornih položajih osmišlja, približuje učenčevi lastni izkušnji, ter ga spodbuja k udejanjanju jezikovnih ciljev, ki tudi opredeljujejo tematske enote v učbeniku: osebno predstavitev, pozdrave, obvladovanje tujih jezikov, prostočasne dejavnosti, opisovanje bivanjskega okolja, predmetov, tržnih dobrin, osebnostnih in telesnih značilnosti, dnevnega urnika in pogostih opravil, naročanje hrane in pijače, nakupovanje, načrtovanje potovanj ter upovedovanje preteklih izkušenj in zmožnosti. Poudarjen je tudi humanistični pristop, ki prek dejavnosti opazovanja in primerjave sistematično razvija večjo kulturno ozaveščenost, strpnost in pozitivno vrednotenje razlik med lastno kulturo in špansko govorečimi. Zadnja izdaja učbeniške zbirke glede na prejšnje ob neokrnjeni vsebini ponuja didaktične posodobitve: digitalizacijo gradiv (učbenika z rešitvami in didaktičnimi

napotki za učitelja, delovnih listov, shematskih prikazov, slušnih in pisnih besedil v različicah ter video posnetkov, preizkusov za (samo)vrednotenje znanja, dodatne vaje), več tematsko posodobljenih in kulturno raznolikih besedil, ter večji poudarek na usvajanju besedja v skladu s sodobnim, na besedišče osredinjenim pristopom (*enfoque léxico*).

Učbenik z dejavnostmi na spletu ter strnjeno izčrpno strukturo devetih enot omogoča obvladljivo in prilagodljivo didaktično sredstvo, ki se z jasnim ciljem – usvojiti vstopno znanje španščine – zlahka prilagaja različnim paletam potreb ter učnih resničnosti v srednjih šolah in gimnazijah (medpredmetno povezovanje, vključevanje IKT, občasno samostojno učenje, razpoložljivo število ur za 2. ali 3. tuji jezik).

## ZGRADBA

Učbenik uvaja predenota, namenjena seznanjanju z osnovnimi pojmi, abecedo in števnikami, najznačilnejšimi kulturnimi vidiki prek primerjave s sorodnimi pojmi v drugih tujih jezikih (učenec je z lastnim predznanjem zastopan kot učno sredstvo). Osrednji del učbenika predstavlja devet tematskih enot, ki se osredinjajo na že omenjene vsebinske cilje in se po notranji dinamiki smiselno stopnjujejo tako, da vsako enoto uvaja vidna ali besedilna iztočnica, sledijo naloge razumevanja ter več odprtih dejavnosti, ki temeljijo na izražanju in sporazumevanju s spontano rabo usvojenih jezikovnih vidikov in vodijo do uresničitve zaključnega projekta. Projekt, ki sklone sleherni enoto, je zasnovan kot cilj, ki določa obseg jezikovnih vsebin v skladu z mednarodnimi in domačimi učnimi načrti (učni načrt Cervantesovega instituta ter slovenski učni načrt za srednje šole ter gimnazije): oblikoslovno-skladenjske, denimo, perifraze za izražanje obveze *tener que* in *haber que* z nedoločnikom, besedišča, kot so *barve in oblačila*, izgovorjavo nezvencih soglasnikov, ter tudi prečne (transverzalne) veščine, saj je projekt zasnovan kot skupinsko delo v sodelovanju, spodbuja dialog, diskusijo in kritičnost, tudi pri samostojnem odbiranju relevantnih informacijskih virov, ter (samo)vrednotenje uporabnosti znanja. Poglavja so vsebinsko ter po obsegu (štirinajst strani) uravnotežena, kar zdržema omogoča enakomeren ritem učenja. Enakovredno so zastopane vaje iz bralnega in slušnega razumevanja ter pisnega in ustnega izražanja oz. sporazumevanja, ki se smiselno prek posebnih grafičnih kazalk razširjajo z ustreznimi dodatnimi dejavnostmi na spletu ali v dodatku (»delovnem zvezku«).

Enoto uvaja razdelek *Empezar (Začeti)* z izbrano vidno iztočnico, ki s povezano nalogo priključuje ter vsebinsko umesti (pred)znanje v osrednjo temo enote. Prenovljena likovna oprema s svežim, sodobnim in za mlade ustreznim grafičnim jezikom povsem učinkovito nagovarja ciljno publiko, vzdržuje zanimanje in osredotočenost ter podpira tako preglednost enote kot učne vsebine, saj ne služi zgolj dekoraciji, temveč tudi tematski dopolnitvi nalog in razumevanju, priklicu ali pomnjenju snovi. Prvi razdelek *Comprender (Razumeti)* na dveh straneh podaja daljše besedilo, namenjeno seznanjanju

s slovničnimi prvinami, besediščem in diskurzivnimi sredstvi v sobesedilu raznolikih besedilnih tipologij praktičnega (pisnega) sporazumevanja: brošur, elektronske pošte, oglasov. Pozornost je posvečena širokemu naboru raznovrstnih besedil in učnih strategij bralnega razumevanja in učenja besedišča, saj spletna različica vseh vključenih besedil vsebuje tudi ustrezno označeno ciljno besedišče najpogostejših besednih zvez ali kolo-kacij, kar je redka, a smiselna posodobitev tudi v učbenikih za začetno učenje španščine z namenom razvijati večjo občutljivost za usvajanje zapletenejših izrazov. Priložen je krajši slovarček *Construimos el léxico (Gradimo besedišče s pomočjo strategije skupinjenja)*, ki ga učenec samostojno dopolnjuje. Na spletni strani založbe je vsako besedilo mogoče prebrati tudi v drugi različici španščine in ga nadgraditi z dodatnimi branji, s čimer učenec pridobi še več kakovostnega jezikovnega vnosa. Umetnostna besedila, ki bi ob praktično-sporazumevalnih lahko ponudila prostor za učenje brezčasnih kulturnih vidikov, spodbudo za tvorno in ustvarjalno izražanje, ter priprave na maturitetni tematski sklop iz književnosti, v učbeniku niso zastopana, zato bo izbor bržkone prepuščen profesorju. Slušni posnetki so kakovostni in obvladljivi, saj vsebujejo polizvorna besedila s prilagojeno, a dovolj naravno dinamiko izgovora za zadosten slušni vnos, ter spletno nadgradnjo v drugi dialektalni različici za dodatno ozaveščanje družbeno-jezikovne raznolikosti špansko govorečega področja. Razdelek *Explorar y reflexionar (Raziskati in razmisliti)* obsega štiri strani, posveča pa se usvajanju slovnice in besedišča prek razumevanja rabe ciljnih jezikovnih sredstev v sobesedilu. Podajanje vsebin je implicitno, saj učenec prek opazovanja določenega slovničnega pravila ali načela ustreznosti besedišča sobesedilu (krajšemu pisnemu dokumentu) sam izpelje pravilo rabe, svojo podmeno pa nato praktično preveri; povzame informacijo iz besedila, se odzove na tematsko iztočnico, tvori dialog, razvršča podatke, ali pa pravilo preveri s pomočjo nazornih shematičnih preglednic slovničnih povzetkov in razlag v dodatku učbenika.

Prav induktivno usvajanje slovnice in besedišča, osredinjeno na tvorjenje jezikovnih pomenov v procesu sporazumevanja predstavlja eno od temeljnih metodoloških odlik pričujočega učbenika. Dodan je tudi ilustriran tematski slovar uporabljenega besedišča (*léxico*) – nepogrešljiv pripomoček pri seznanjanju z osnovnimi izrazi. Spletna razširitev *Cápsula de fonética (Glasoslovna kapsula)* pa je namenjena samostojnemu učenju pravilne izgovorjave glasov prek posnetih zgledov. Razdelek *Practicar y comunicar (Vaditi in se sporazumevati)* tvorijo tri strani raznolikih, k sporazumevanju usmerjenih vaj za utrjevanje jezikovnih vsebin, ki pa jih učenec strne v celoto znanj, jih poveže s povsem osebno izkušnjo v svoje sobesedilo v končni dejavnosti ali projektu (kvizu, plakatu, diskusiji). Enoto sklene razdelek *Video (Video)*, v katerem učenec s pomočjo posnetih reportaž, intervjujev, igranih odlomkov odkriva, razišče in primerja kulturno-civilizacijske vidike špansko govorečih dežel s svojo kulturo, krepi medkulturno ozaveščenost ter zanimanje za različne običaje in aktualne globalne razmere v okoljih, v katerih se španščina razvija. S simpatično in sodobno zasnovano v duhu globalne kulturne resničnosti (rasna in spolna enakost, medkulturna družba) pa posnetki nagovarjajo h kritičnemu razmisleku

ali razgovoru v razredu. Zastopanost v posnetkih predstavljenih zemljepisnih prostorov je nekoliko v prid evropskemu okolju oz. Španiji, kar bo glede na odprtost spletnega gradiva z nekaj založniške občutljivosti za uravnoteženost zastopanih kulturnih kontekstov in dodatno učiteljevo razlago mogoče učinkovito premostiti. Dodatno poglavje *Más ejercicios (Več vaj)* tvori delovni zvezek, namenjen samostojnemu utrjevanju snovi iz tematskih enot, nadgradnji dela v razredu ter razvoju sporazumevalnih spretnosti, prek jezikovnih vaj s poudarjenim slovničnim ozadjem, ki se zdijo smiselne v procesu seznanjanja z razmeroma zapleteno špansko glagolsko fleksijo. K ustreznim vajam nazorno napotijo kazalke v enotah. Tudi tu ilustracije učinkovito podpirajo vsebine.

Razdelek *Más gramática (Več slovnice)* vsebuje sistematičen pregled obravnavanih slovničnih pravil prek preglednic, pojasnil in številnih zgledov sporazumevalne rabe. Smiselno je urejen po slovničnih kategorijah, iskanje pa olajšajo kazalke na posamezno pojasnilo v ustreznem poglavju, kjer se slovnična tema pojavlja. Izbor zastopanih glagolskih spregatev sedanjika ter sestavljenega preteklika (*pretérito perfecto compuesto*) je skladen z ravno A1, saj je z njima mogoče ubesediti kar najširšo paleto osnovnih časovnih razmerij: trenutna in prihodnja dejanja in načrte ter pretekle izkušnje.

Učbenik dopolnjuje bogato didaktično gradivo za učitelja, ki je v celoti digitalizirano, v različnih komponentah pa povsem nadomešča priročnik v klasičnem smislu; *itinerario digital (digitalna učna pot)* vsebuje napotila za ustrezno nadgradnjo dejavnosti z dodatnimi interaktivnimi pripomočki, ki so na voljo na spletni strani založbe: *alternativa digital* (integrirane sporazumevalne spretnosti v najsodobnejših digitalnih učnih okoljih *moodle, Padlet, ...*), *fichas proyectables* (interaktivni učni listi z jezikovnimi igrami), *examen autocorregible* (izpit za samopreverjanje znanja s sprotno povratno informacijo o usvojenem znanju), rešitve vaj, ter številne dodatne dejavnosti, ki profesorju prihranijo čas in olajšajo delo v digitalni učilnici.

## SKLEP

Učbenik *Aula Internacional Plus 1* ustreza smernicam za poučevanje španščine na osnovni ravni A1 ter učnemu načrtu španščine v srednji šoli in gimnaziji, saj vključene vsebine in sporazumevalni pristop sistematično omogočajo usvajanje jezika na osnovni ravni. Učbenik s poudarjeno medkulturno noto pri učenju jezika odlikuje sodoben, raznolik način podajanja tematik in učinkovito vpletanje IKT, ter zlasti vključevanja dijaka z lastno osebno in kulturno izkušnjo v središče procesa učenja, zato se z vidika sodobnega poučevanja tujega jezika zdi, da ga bodo z zanimanjem vzeli v roko tako starejši najstniki kot tudi profesorji španščine ne glede na izkušnje.

**Darja Mertelj**

DOI: 10.4312/vestnik.13.593-595

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
Slovenija  
darja.mertelj@ff.uni-lj.si



**HRVATSKO-TALJANSKI RJEČNIK ŠKOLSKOG JEZIKA,  
1. svezak, Priručnik za studente i nastavnike taljanskog  
jezika /  
DIZIONARIO CROATO-ITALIANO DEL LINGUAGGIO  
SCOLASTICO,  
Volume 1, Manuale per studenti e insegnanti d'italiano**

Mardešić, Sandra/ Lütze-Miculinić, Marija (2021). Hrvatsko-talijanski riječnik školskog jezika: 1. Svezak: Priručnik za studente i nastavnike taljanskog jezika / Dizionario croato-italiano del linguaggio scolastico: Volume 1: Manuale per studentni e insegnanti d'italiano. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo. ISBN: 978-953-296-157-7, mehka vezava, 284 strani, 130 hrk oz. 17,30 €

Šolski jezik je zvrst praviloma standardnega jezika, ki jo uporabljajo vsi udeleženci šolskega življenja pri svojem vsakodnevem sporazumevanju med učnim procesom in zunaj njega: komunikacija s starši, z lokalnimi in mednarodnimi ustanovami in s strokovnjaki področja. Učiteljev jezik pa je podzvrst, kjer gre za govor učitelja v razredu, ki vključuje tudi strokovno in specifično izrazoslovje tega področja, še nadalje pa so specifike prisotne, ko gre za učitelja tujega/drugega jezika. Ker so dela s tega področja sorazmerno redka, obenem pa gre za zelo živo potrebo učiteljev (in učencev) pri pouku tujega/drugega jezika, so znanstvena preučevanja in priročniki s tega področja za marsikoga v teh kontekstih lahko zelo dobrodošli.

Pričujoči priročnik oz. glosar šolskega jezika je nastajal na Hrvaškem, v obdobju od 2015 do 2020, kot skupni podvig hrvaških glotodidaktičark štirih tujih/drugih jezikov, ki se poučujejo v hrvaških javnih šolah. Predmet preučevanja je bilo področje šolskega jezika pri pouku nemščine, angleščine, francoščine in italijanščine. V priročniku je zajet tako govorni jezik, kot so ga uporabljali učitelji in učenci v široki mreži sodelujočih šol, kot tudi izsledki preučevanja šolske dokumentacije, intervjujev s številnimi pristojnimi strokovnjaki s področja šolstva in učiteljev, ter iz primerjalnih študij.

Med jeziki v projektih je tudi italijanščina, ki se ga v šolskih sistemih uči in/ali poučuje kot prvi, drugi ali tuji jezik tako na Hrvaškem kot v Sloveniji (v predšolskih in šolskih izobraževalnih ustanovah, podobno kot v Sloveniji). Četudi gre v Sloveniji za veliko manjše obsege, bi utegnil biti pričujoči priročnik zanimiv in uporaben tako za učitelje italijanščine (ki ga poučujejo v omenjenih družbeno-kulturnih kontekstih), morda pa tudi za učitelje hrvaščine kot prvega, drugega ali tujega jezika. Zanimive vpogleda bi utegnil nuditi tudi drugim raziskovalcem, tako jezikoslovcem kot glotodidaktikom. Avtorici sta se odločili, da zaradi specifičnih vlog italijanščine izpostavita predvsem različne socio- in pragma-lingvistične vidike:

- a) v uvodnem delu so predstavljene raznolike vloge italijanskega jezika (kot prvega ali drugega, kot jezika narodne manjšine ali izvornega jezika) v Italiji in drugje v Evropi, predvsem na Hrvaškem in v Sloveniji;
- b) zatem avtorici zožita perspektivo na šolsko oz. izobraževalno polje in kratko orišeta raznolike pod-kategorije strokovnega zvrsti »šolskega jezika kot jezika stroke« (ki vključuje jezikovne kode vseh vključenih v to polje, vključno z učenci);
- c) v tretjem delu orišeta naravno prepletenosti šolskega sporazumevalnega polja z vidiki kulture in medkulturne kompetence (vključujoč SEJO, dodatek k SEJO, Byramov in Balbonijev model medkulturne kompetence) ter njuno povezanost s specifično komunikacijsko situacijo učiteljev in učencev na Hrvaškem;
- d) v četrtem delu avtorici poglobita in izčrpno predstavita številne vidike medkulturnih razlik na področjih učenčevega in učiteljevega jezika, s številnimi primeri iz hrvaške javne izobraževalne vertikale od vrtcev do fakultet: v šolskem kontekstu, pogojenim z izobraževalnim sistemom, so družbene in medkulturne ter pragmatične kompetence ključne;
- e) v zadnjem delu so sistematično navedeni primarni in sekundarni viri raziskave, ki je podlaga pričujočemu slovarju.

V osrednjem hrvaško-italijanskem glosarskem delu priročnika najdemo 400 hrvaških in 750 italijanskih strokovnih izrazov s področja šolstva, plod sistematične analize z uporabo kontrastivne pragmatike. Številni med njimi so vzkliki, pozdravi, onomatopeje, ki se pojavljajo v šolskih razredih, torej ne gre le za pretežno učiteljev jezik ali jezik šolske dokumentacije. Številni izrazi so dodatno označeni kot npr. regionalizmi, pogovorni vzkliki, žargon ipd. Zelo dragocen doprinos slovarja so nedvomno primeri uporabe posamičnega izraza v primeru komunikacije (v vzklikih, vprašanjih, povedih, kratkih dialogih ipd.) – vsi v hrvaški in italijanski različici, vsi iz ust različnih šolskih protagonistov. Ob marsikaterem se lahko prisrčno nasmejimo, saj se spomnimo iskrivih trenutkov v šolskem življenju razredov s tujim ali drugim jezikom in (tudi jezikovne) ustvarjalnosti, ki nastaja v njih.

Številne strokovne izraze spremljajo zgoščena pojasnila, ki izhajajo iz medkulturnih razlik obeh šolskih okolij, ki odražajo hrvaški in italijanski izobraževalni sistem

(primerjavo s slovenskim pa si lahko ob prebiranju soustvarjamo). Le nekateri hrvaški strokovni izrazi imajo 'ustreznice' v standardni italijanščini, z določenimi omejitvami, nekateri izrazi imajo le delno enakovredne 'ustreznice', nekateri pa jih sploh nimajo. Celota pravzaprav predstavlja primer jezikovne zvrsti, ki se samostojno uporablja zunaj italijanskega državnega ozemlja. Prav ta del šolskega, učiteljevega in učenčevega jezika, je lahko pomemben vir za poglobitev medkulturnega znanja dvojezičnih učencev in študentov, učiteljev italijanščine v različnih kontekstih, pa morda tudi za spodbujanje medkulturnih veščin v priložnostnih 'mediacijah' v stiku med (rojenimi) italijanskimi in hrvaškimi govorci, drugimi govorci oz. uporabniki italijanščine in hrvaščine, sami pa si lahko ustvarjamo analogijo s slovenščino v Sloveniji in v slovenskih šolah v zamejstvu.

Marsikje lahko zaznamo, da v primeru šolskega jezika tradicija prevlada nad pravilnostjo uporabe določenih izrazov in da bi bile potrebne nadaljnje raziskave in posodobitve s ciljem še boljše medkulturne komunikacije. Z poglobljanjem svojih medkulturnih veščin, povezanih z razlikami med izobraževalnimi sistemi med tremi državami, lahko učitelji dodatno uveljavljajo svojo profesionalnost, med učenci pa lahko spoznavanje teh 'vsakdanjih' razlik spodbuja njihovo radovednost. Ne nazadnje je to živo in dinamično področje (prvega/drugega/tujega) strokovnega jezika vredno tudi raziskovanja ne le z jezikoslovno-leksikografskih pač pa tudi z glotodidaktičnih vidikov.





Anne-Cécile Lamy-Joswiak

Faculté des lettres, Université de Ljubljana

Slovénie

annececile.lamyjoswiak@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.13.597-598



## FORMATION HYBRIDE EN LANGUES : ARTICULER PRÉSENTIEL ET DISTANCIEL

Nissen Elke (2019). *Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel*. Paris : Les Éditions Didier. Collection Langues et didactique. ISBN : 978-2-278-09400-4. Broché, 284 pages. 19 €

Elke Nissen est germaniste, professeure en didactique des langues et ingénierie éducative numérique à l'Université Grenoble Alpes et membre permanente du LIDILEM, Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles, au sein duquel elle mène des recherches sur les formations hybrides en langues (FHL), en collaboration avec des chercheurs du monde entier.

Dans son ouvrage intitulé *Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel*, elle s'appuie sur un certain nombre de recherches et de projets d'ingénierie pédagogique menés ces quinze dernières années dans le domaine des dispositifs médiatisés appliqués à l'enseignement-apprentissage des langues propre à l'enseignement supérieur, pour analyser le fonctionnement et les spécificités des FHL et ainsi, mieux comprendre « comment elles sont conçues, perçues et vécues, les relations qui s'y créent, les interactions qui s'y déroulent, etc. » (p.11).

Découpé en 6 chapitres, l'ouvrage propose une étude complète des travaux de recherche sur les FHL en décrivant précisément la mise en place de ce type de formation dans des contextes universitaires différents. Tout d'abord, l'auteure examine les apports de la « coprésence des modes présentiel et distanciel » (p.35) et les modalités synchrone/asynchrone qui permettent de définir et délimiter le concept de FHL (chapitre 1). Elle souligne l'importance des scénarios de communication qui serviront de « fil rouge ou fil conducteur » (p.73) à l'élaboration d'une telle formation et rappelle la nécessité de contextualiser la FHL en fonction des besoins des apprenants (chapitre 2). Elle se focalise sur l'un des paramètres qui interviennent dans l'articulation des modes synchrone/asynchrone, à savoir l'approche par tâche(s), qui permet de scénariser la formation et de la rendre cohérente (chapitre 3). Ensuite, l'auteure présente trois projets pédagogiques, *Cultura*, *English language* et *Galanet*, qui combinent télécollaboration et présentiel afin

d'accentuer la dimension interculturelle de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (chapitre 4). Ces FHL télécollaboratives représentent un « type d'authenticité particulier » puisque les apprenants sont placés dans une relation contrastive et conscientisée entre la ou les culture(s) cible(s) et la ou les cultures d'origine (p.189). Enfin, l'auteure insiste sur l'importance « d'accompagner l'apprenant dans une FHL » (p.201) en développant sa compétence d'autonomie et en soutenant son autonomisation grâce au tuteur, à la dynamique de groupe et au travail collectif à distance (chapitre 5). Pour cela, la planification et l'instauration de « contraintes » (comme le dépôt de travaux sur une plateforme) et d'une « cadence régulière » (p.214) s'imposent. Ce type de formations pouvant être chronophage tant pour l'enseignant que pour l'étudiant, l'auteure rappelle dans sa conclusion qu'il est capital de veiller à la gestion du temps (chapitre 6).

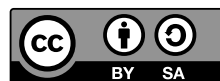
La méthodologie de l'auteure est rigoureuse et basée sur une littérature scientifique abondante. De nombreuses notions clés jalonnent ce panorama des recherches en FHL pour mieux en éclairer les problématiques : le tandem présentiel/distanciel, la tâche, la perspective actionnelle, l'authenticité (de la tâche), l'autonomie (des apprenants), la compétence interculturelle, le tutorat, la dynamique de groupe, etc. Chaque FHL est illustrée par des schémas qui permettent de saisir les conditions concrètes de sa réalisation et expliquent les modalités d'articulation entre le présentiel et le distanciel au niveau des scénarios communicatifs et pédagogiques. Enfin, des tableaux synthétiques et des reprises présentes au sein de chaque chapitre facilitent grandement la lecture de l'ouvrage.

Ainsi Elke Nissen offre-t-elle une synthèse dense et minutieuse des travaux de recherche et des projets d'ingénierie menés dans l'enseignement supérieur depuis le début des années 2010. La taxonomie et la typologie des FHL qu'elle livre en guise de conclusion constituent désormais un outil essentiel aux (futurs) enseignants et concepteurs de formation qui trouveront dans cet ouvrage de référence un soutien indéniable à la mise en place ou la réévaluation d'une FHL, alors que la littérature francophone sur le numérique en didactique des langues s'amplifie. À ce titre, l'auteure propose une réflexion rigoureuse et résolument didactique sur les FHL, où théorie et pratique s'articulent brillamment, c'est pourquoi son ouvrage s'adresse aussi bien aux enseignants, aux chercheurs qu'aux ingénieurs pédagogiques, auxquels l'enseignement à distance et/ou hybride s'impose dans ce contexte de crise sanitaire.

**Meta Lah**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
Slovenija  
meta.lah@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.13.599-600



## VLASTITI IDENTITET U TUĐIM OČIMA

Dubravec Labaš, Dubravka (2021): *Vlastiti identitet u tuđim očima*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada. ISBN 978-953-169-436-0, mehka vezava, 497 strani, 205 Kn.

Znanstvena monografija *Vlastiti identitet u tuđim očima* Dubravke Dubravec Labaš predstavlja nadaljevanje avtoričine doktorske disertacije in je plod več kot dvajsetletnega raziskovanja italijanskega jezika in kulture.

Obširno, skoraj 500 strani obsegajoče delo, je členjeno v tri širša poglavja: Tujec kot drugi v učenju tujega jezika (Stranac kao drugi u učenju stranog jezika), Imagologija in Glotodidaktika in imagologija. Trem obširnejšim delom sledijo še krajša poglavja o lastni identiteti v tujih očeh (*Vlastiti identitet u tuđim očima*), predstavah o drugem in sebi (Predodžba o drugome in predodžba o sebi), možnostih uporabe rezultatov izvedenih raziskav pri poučevanju italijanščine kot tujega jezika in imagologiji in zelo obširna bibliografija. Monografijo sklenejo priloge: primeri besedil iz učbenikov, anketni vprašalniki, uporabljeni v raziskavah in tabele z rezultati.

V prvem poglavju se avtorica posveča podobi tujca pri učenju tujega jezika. Najprej predstavi koncepta tujca in drugega, kot sta se pojavljala skozi zgodovino, v različnih kulturah in v učbenikih tujega jezika. Nadaljuje z razmislekom o *italijanstvu* (talijanstvo, talijanskost, talijanitet), stereotipih in medkulturnosti, v povezavi z učenjem tujih jezikov. V podpoglavju o stereotipih te podrobno in natančno predstavi z več zornih kotov; piše o stereotipih v socialni psihologiji, kulturi, posveti se tudi stereotipom v učenju tujega jezika. Ta, dostikrat zlorabljena tema, je predstavljena natančno in objektivno, za učitelje pa bo najbolj zanimiv tisti del, v katerem piše o stereotipih kot motivaciji za učenje tujega jezika. Podpoglavje o medkulturnosti prinaša zanimiv pregled metod poučevanja tujih jezikov v 20. stoletju in prav tako zanimiv razmislek o književnih besedilih, s katerimi lahko pri pouku tujega jezika razvijamo medkulturno kompetenco.

Drugo obširnejše poglavje je namenjeno imagologiji. Splošnejšemu uvodu sledi prikaz evropske tradicije podobe o sebi in drugih, predstavitev različnih evropskih šol imagologije, povezave imagologije in drugih književnih teorij ter predstavitev hrvaško-italijanske medkulturne imagologije, zlasti raziskav Mateja Zorića.

V tretjem poglavju avtorica spretno poveže obe obravnavani področji, glotodidaktiko in imagologijo. Po uvodnem razmisleku o učbenikih kot posrednikih med kulturami in natančnejšo predstavitevijo učbenikov italijanščine kot tujega jezika avtorica podrobneje predstavi svojo raziskavo. Cilj je bil primerjati predstave o sebi in drugem, kot izhajajo iz učbenikov italijanščine kot tujega jezika. Avtorica je analizirala učbenike, ki so se uporabljali pri lektorskih vajah Oddelka za italijanistiko Filozofske fakultete Univerze v Zagrebu, od leta 1900 do leta 2000. Analizo učbenikov je dopolnila z anketo med študenti, vpisanimi na lektorske vaje v letu 2015/16 in anketo za sedanje in bivše učitelje Oddelka za italijanistiko. V predzadnjem poglavju poda seznam predstav o Italijanih in Italiji, kot izhajajo iz učbenikov in kot so jih izrazili študentje v anketah ter predstav o Hrvatih in Hrvaški. Zadnje krajše poglavje je namenjeno razmisleku o tem, kje bi rezultate študije lahko uporabili.

Monografija bo pritegnila bralce, ki jih zanimajo teme, povezane z medkulturnostjo. Obširen teoretični del in bibliografija sta vir idej za raziskovalce, rezultati raziskave pa bi lahko bili uporabljeni za primerjavo pri podobnih raziskavah na področju drugih jezikov. Delo vsekakor priporočam v branje vsem, ki razumejo hrvaško.