УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ

ГОДИШЊАК

ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА
У НОВОМ САДУ

КЊИГА XLV-4

Посебно издање

ISSN 0374-0730
e-ISSN 2334-7236
doi: 10.19090/gff.2020.4

Нови Сад
2020

Издавач
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ НОВИ САД

За издавача
проф. др Ивана Живанчевић Секеруш, декан

Уређивачки одбор
проф. др Милан Ајџановић; проф. др Едита Андрић; проф. др Тамара Валчић Булић; доц. др Невена Варница; др Ана Генц; доц. др Ивана Иванић; доц. др Алексеј Кишјухас; др Милена Летић-Лунгулов; доц. др Олга Панић Кавгић; доц. др Драгана Поповић; проф. др Дејан Пралица; проф. др Јанко Рамач; доц. др Гордана Ристић; проф. др Бојана Стојановић-Пантовић; доц. др Никола Таталовић; доц. др Јасна Ухларик; проф. др Ђура Харди

Главни и одговорни уредници
проф. др Сања Париповић Крчмар
проф. др Дамир Смиљанић

Секретар редакције
Алексеј Кишјухас

Технички секретар
Игор Лекић

UNIVERSITY OF NOVI SAD

ANNUAL REVIEW

OF THE FACULTY OF PHILOSOPHY

VOLUME XLV-4

Special issue

ISSN 0374-0730
e-ISSN 2334-7236
doi: 10.19090/gff.2020.4

Novi Sad
2020

Издавач / Éditeur
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ / FACULTÉ DE PHILOSOPHIE
НОВИ САД / NOVI SAD

За издавача / Pour l'éditeur
проф. др Ивана Живанчевић Секеруш, декан
Prof. Ivana Živančević Sekeruš, doyenne

Уређивачки одбор
проф. др Тијана Ашић, проф. др Тамара Валчић Булић, доц. др Милица Винавер-Ковић, проф. др Љубица Влаховић, проф. др Јулијана Вучо, проф. др Снежана Гудурић, проф. др Татјана Ђурин, проф. др Катарина Мелић, проф. др Снежана Милинковић, проф. др Диана Поповић, доц. др Наташа Поповић, проф. др Павле Секеруш, проф. др Селена Станковић, проф. др Веран Станојевић, проф. др Јасна Стојановић, доц. др Анета Тривић, проф. др Јелена Филиповић, проф. др Ксенија Шуловић

Иностранu чланови уређивачког одбора
проф. др Давиде Астори (Парма), проф. др Мирела Бонча (Темишвар), проф. др Кристина Браво Росас (Мадрид), доц. др Ксенија Ђорђевић Леонар (Монпеље), проф. др Анхел Естебан дел Кампо (Гранада), проф. др Валерио Кординер (Рим), проф. др Жан-Жак Татен Гурије (Тур), проф. др Жужана Чикош (Сегедин)

Comité de Rédaction
Tijana Ašić, Tamara Valčić Bulić, Milica Vinaver-Ković, Ljubica Vlahović, Julijana Vučo, Snežana Gudurić, Tatjana Đurin, Katarina Melić, Snežana Milinković, Diana Popović, Nataša Popović, Pavle Sekeruš, Selena Stanković, Veran Stanojević, Jasna Stojanović, Aneta Trivić, Jelena Filipović, Ksenija Šulović

Membres étrangers du comité de rédaction
Davide Astori (Parme), Mirela Boncea(Timişoara), Cristina Bravo Rozas (Madrid), Ksenija Đorđević Léonard (Montpellier), Ángel Esteban del Campo (Grenade), Valerio Cordiner (Rome), Jean-Jacques Tatin Gourier (Tours), Zsuzsanna Csikós (Szeged)

Уредници посебног издања / Éditeurs du volume spécial
проф. др Тамара Валчић Булић, доц. др Наташа Поповић
Tamara Valčić Bulić, Nataša Popović

Технички секретар посебног издања / Secrétaire technique du volume spécial
др Ивана Георгијев
Ivana Georgijev

Лектори / Lecteurs
доц. др Марио Лигуори, Моисес Морено Фернандес
Mario Liguori, Moisés Moreno Fernández

Овај број Годишњака Филозофског факултета у Новом Саду штампа се уз финансијску помоћ Универзитетске франкофоне агенције и Покрајинског секретаријата за високо образовање и научноистраживачку делатност.

Ce volume de la Revue annuelle de la Faculté de Philosophie de Novi Sad est publié avec le soutien financier de l'Agence universitaire de la Francophonie et du Secrétariat régional pour l'enseignement supérieur et la recherche scientifique.

This volume of the Annual Review of the Faculty of Philosophy in Novi Sad is printed with the financial assistance of the Francophone University Agency and the Provincial Secretariat for Higher Education and Scientific Research.

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ

РОМАНСКЕ СТУДИЈЕ НЕКАД И САД

Научни скуп Одсека за романистику
Нови Сад, 11-12. мај 2019.

ISSN 0374-0730
e-ISSN 2334-7236
doi: 10.19090/gff.2020.4

Нови Сад
2020

РЕЦЕНЗЕНТИ ТРЕЋЕ СВЕСКЕ ГОДИШЊАКА ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА

доц. др Никола Бјелић, Филозофски факултет Универзитета у Нишу; проф. др Драган Богојевић, Филолошки факултет Универзитета Црне Горе; проф. др Фредерикос Валетопулос, Универзитет у Поатјеу; проф. др Ана Вујовић, Учитељски факултет Универзитета у Београду; проф. др Снежана Гудурић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду; проф. др Данијела Ђоровић, Филозофски факултет Универзитета у Београду; доц. др Љиљана Ђурић, Филолошки факултет Универзитета у Београду; доц. др Катарина Завишин, Филолошки факултет Универзитета у Београду; проф. др Данијела Јањић, Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу; проф. др Ана Јовановић, Филолошки факултет Универзитета у Београду; проф. др Ана Кузмановић Јовановић, Филолошки факултет Универзитета у Београду; проф. др Ивана Лончар, Свеучилиште у Задру; др Александра Манчић, Институт за књижевност и уметност, Београд; проф. др Катарина Мелић, Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу; проф. др Снежана Милинковић, Филолошки факултет Универзитета у Београду; доц. др Милица Мирић, Филозофски факултет Универзитета у Београду; проф. др Анђелка Пејовић, Филолошки факултет Универзитета у Београду; доц. др Жилијен Румет, Универзитет у Тулузу; проф. др Мирјана Секулић, Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу; доц. др Весна Симовић, Филозофски факултет Универзитета у Нишу; доц. др Стијепо Стјеповић, Свеучилиште у Задру; доц. др Александра Шуваковић, Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу

COMITÉ DE LECTURE

Nikola Bjelić, Faculté de Philosophie, Université de Niš ; Dragan Bogojević, Faculté de Philologie, Université du Monténégro ; Freiderikos Valetopoulos, Université de Poitiers ; Ana Vujović, Faculté de formation des maîtres, Université de Belgrade ; Snežana Gudurić, Faculté de Philosophie, Université de Novi Sad ; Danijela Đorović, Faculté de Philosophie, Université de Belgrade ; Ljiljana Đurić, Faculté de Philologie, Université de Belgrade ; Katarina Zavišin, Faculté de Philologie, Université de Belgrade ; Danijela Janjić, Faculté des Lettres et des Arts, Université de Kragujevac ; Ana Jovanović, Faculté de Philologie, Université de Belgrade ; Ana Kuzmanović Jovanović, Faculté de Philologie, Université de Belgrade ; Ivana Lončar, Université de Zadar ; Aleksandra Mančić, Institut de littérature et des arts, Belgrade ; Katarina Melić, Faculté des Lettres et des Arts, Université de Kragujevac ; Snežana Milinković, Faculté de Philologie, Université de Belgrade ; Milica Mirić, Faculté de Philosophie, Université de Belgrade ; Anđelka Pejović, Faculté de Philologie, Université de Belgrade ; Julien Roumette, Université de Toulouse ; Mirjana Sekulić, Faculté des Lettres et des Arts, Université de Kragujevac ; Vesna Simović, Faculté de Philosophie, Université de Niš ; Stijepo Stjepović, Université de Zadar ; Aleksandra Šuvaković, Faculté des Lettres et des Arts, Université de Kragujevac

UNIVERSITÉ DE NOVI SAD

LES ÉTUDES ROMANES AUTREFOIS ET AUJOURD'HUI

Colloque du Département d'études romanes
Novi Sad, 11-12 mai 2019

ISSN 0374-0730
e-ISSN 2334-7236
doi: 10.19090/gff.2020.4

Novi Sad
2020

УВОДНА РЕЧ

Ово, посебно издање *Годишњака* посвећено је романским студијама код нас, у земљама Западног Балкана, и шире, у Европи. Радови које објављујемо у две свеске посебног издања изабрани су међу радовима и излагањима са Првог међународног научног скупа *Романске студије некад и сад*, одржаног у организацији Одсека за романистику Филозофског факултета у Новом Саду 11. и 12. маја 2019. Овај први сусрет посвећен романским студијама био је отворен за франкофоне, хиспанофоне и италофоне истраживаче, у складу с тренутним могућностима нашег Одсека.

Посебно издање *Годишњака* у знаку је разноврсности и обиља, у ренесансном духу замишљено је као мозаик језика и *cornucopia* текстова и тема. Две свеске овог издања садрже чак четрдесет радова посвећених романистици, за нас важној филолошкој дисциплини, а у оквиру две свеске своје место нашле су како језичке и књижевне, тако и традуктолошке, дидактичке као и теме везане за институционални развој романистике некад и сад.

Друга свеска ванредног броја *Годишњака* такође је издељена на две целине. Прва је посвећена језичким истраживањима у најширем смислу те речи. У неколико текстова усмерених на проучавање историјске граматике јасно се види да су романски језици у свом развоју од латинског до данашњих савремених језика били изложени различитим утицајима: тако Р. Суарес Гарсија и П. Роса Кандас кроз преглед хиспанских истраживања алхамијадо праксе указују на значај арапског језика и писма за историју шпанског језика и књижевности. Други радови окренути су првенствено латинском наслеђу и његовој еволуцији у датим романским језицима, било да је у питању конјунктив у италијанским граматикама XVIII и XIX века (А. Лалић), или пак употреба помоћних глагола *ser* и *haber* у старошпанском (Т. Берта), све до продора романских елемената у словенске језике као што је македонски (К.-Ј. Младин).

Б. Киучукова-Петринска проучава начине на које се глаголски аспект концептуализује просторним метафорама кроз употребу различитих глаголских перифраза у савременом шпанском језику. Сродно је истраживање В. Ненкове и А. И. Дијас Гарсија које анализирају комуникативне ефекте механизма модификације фразеолошких јединица

у делу књижевника Артура Перес-Ревертеа. И Н. Ченгић бави се фразеолошким конструкцијама у *Причи о везировом слону* Иве Андрића и италијанским њиховим преводним еквивалентима у италијанском језику. Р. Танчева свој рад посветила је компаративној анализи именичке суфиксације везане за изражавање субјективних осећања у шпанском и бугарском. Р. Лазаревић анализира сложенице-неологизме у италијанском језику, посебно у језику медија, указујући на све веће присуство позајмљеница. После ових неколико радова првенствено окренутих лексиколошким истраживањима, рад С. Станковић посвећен је компаративној стилској анализи афективне изражајности датива личних заменица у француском и српском језику, док Ј. Стојановић проучава вредност глаголских времена у наративној структури Перроових бајки са становишта текстуалне лингвистике и синтаксе. Н. Радусин-Бардић се занима за стилистичку хетерогеност радиофоничног говора изворних говорника на Радио Француску. На крају прве целине, два текста посвећена су превођењу: један усменом и писменом превођењу и тешкоћама и изазовима овог позива, посебно у зонама сукоба (Е. Спахић и И. Устамујић). Текст Н. Керле посвећен је питању еквиваленције и метода превођења на босански романа *L'Incendio nell'Oliveto* италијанске и сардинијске ауторке оригиналног стила, Грације Деледа. Текст Ј. Кадлеца пружа социолингвистички увид у еволуцију демолингвистичке ситуације и у актуелну промоцију и ревитализацију не-романског, баскијског језика у деловима Шпаније и Француске у којима се он говори.

Други део друге свеске сачињава неколико студија посвећених дидактичким истраживањима. У првој В. Манић-Матић анализира невербалну комуникацију у настави француског језика као страног на универзитету, указујући на њен значај за стицање свеобухватних знања о страној култури, као и за развијање односа између наставника и ученика. З. Неделчева-Белафанте у својој студији указује на значај књижевности у развијању интеркултуралних компетенција и шире разумевања алтеритета, а на ову ширу тему надовезује се текст В. Симовић о значају интерактивног читања за стицање и усавршавање вештине (писмене) продукције француског и као посебно погодан, проучава се случај читања новела. На примеру писмене продукције у француском и италијанском језику Е. Шишић анализира питање интерференција до којих долази приликом паралелног изучавања два романска језика. Развој лексичке компетенције у универзитетској настави шпанског кроз случај

синонимије на лексичком, фразеолошком и граматичком нивоу проучавају А. Тривић и Г. Зечевић Крнета. Другу свеску затвара анализа студентских тешкоћа у савладавању научног дискурса на страном језику на бугарским универзитетима (С. Илијева и З. Неделчева-Белафанте).

Надамо се да ће већ овај кратак приказ истраживања која садржи друга свеска, уверити читаоца у виталност романских студија, да ће он с радозналошћу и истраживачким духом закорачити у њено откривање, те да ће на крају и сам пожелети да дâ допринос неким нашим будућим посебним издањима. Пријатно читање!

Тамара Валчић Булић
Наташа Поповић

AVANT-PROPOS

Cette édition spéciale des *Annales* est consacrée aux études romanes en Serbie, dans les pays des Balkans occidentaux et plus largement en Europe. Les travaux que nous publions dans deux volumes de l'édition spéciale ont été choisis parmi ceux issus du Premier colloque international *Études romanes autrefois et aujourd'hui*, organisé par le Département d'études romanes de la Faculté de Philosophie et Lettres de Novi Sad et tenu le 11 et le 12 mai 2019. Cette première rencontre dédiée aux études romanes était ouverte aux chercheurs francophones, hispanophones et italophones, conformément aux capacités actuelles de notre Département.

L'édition spéciale des *Annales*, sous le signe de la diversité et de l'abondance, dans l'esprit de la Renaissance, est conçue comme une mosaïque des langues et une *cornucopia* des textes et des thèmes. Les deux volumes de cette édition contiennent quarante travaux consacrés à la romanistique, discipline philologique qui est pour nous d'une grande importance. Dans ces deux volumes trouvent leur place aussi bien des sujets linguistiques et littéraires que traductologiques, didactiques et enfin des sujets liés au développement institutionnel des études romanes par le passé et dans notre présent.

Le second volume de l'édition spéciale des *Annales* est aussi divisé en deux sections. La première est consacrée à des recherches linguistiques au sens le plus large du mot. Plusieurs textes portant sur la grammaire historique examinent des influences diverses auxquelles ont été exposées les langues romanes dans leur évolution depuis le latin jusqu'aux langues contemporaines : ainsi R. Suárez García et P. Roza Candás à travers une revue des recherches hispanistes de la pratique aljamiado rendent compte de l'importance de la langue et de l'écriture arabes pour l'histoire de la langue et de la littérature espagnoles. D'autres travaux sont principalement tournés vers l'héritage du latin et de son évolution dans les langues romanes, qu'il s'agisse du cas particulier du subjonctif dans les grammaires italiennes du XVIII^{e} et du XIX^{e} siècle (A. Lalić), ou bien de l'utilisation des verbes auxiliaires *ser* et *haber* dans l'ancien espagnol (T. Berta), ou encore de l'introduction des éléments romans dans les langues slaves, tel le macédonien (C.-I. Mladin).

B. Kiuchukova-Petrinska étudie les manières dont l'aspect verbal est conceptualisé par des métaphores spatiales à l'aide de différentes périphrases

verbales dans l'espagnol contemporain. V. Nénkova et A. I. Díaz García analysent dans leur recherche les effets communicatifs du mécanisme de modification des unités phraséologiques dans l'œuvre de l'écrivain Arturo Pérez-Reverte. N. Čengić se penche également sur les constructions phraséologiques dans le conte *L'Éléphant du vizir* d'Ivo Andrić et leurs équivalents de traduction en italien. R. Tancheva a consacré son travail à une analyse comparative de la suffixation nominale liée à l'expression des sentiments subjectifs dans l'espagnol et le bulgare. R. Lazarević analyse les néologismes composés dans l'italien, notamment dans la langue des médias, rendant compte d'une présence de plus en plus grande des emprunts lexicaux. Après ces quelques travaux principalement orientés vers des recherches lexicologiques, l'article de S. Stanković est consacré à une analyse stylistique comparative de l'expressivité affective du datif des pronoms personnels dans le français et le serbe, alors que J. Stojanović étudie la valeur des temps verbaux dans la structure narrative des contes de Perrault du point de vue de la linguistique textuelle et de la syntaxe. N. Radusin-Bardić s'intéresse à la question de l'hétérogénéité stylistique du discours radiophonique des locuteurs natifs sur Radio France. À la fin de la première section, deux textes sont consacrés à la traduction : le premier à la traduction et l'interprétation et aux difficultés et défis de cette profession, notamment en zones de conflit (E. Spahić et I. Ustamujić). L'article de N. Kerla traite la question des équivalences et des méthodes de traduction en bosnien de *L'Incendio nell'Oliveto* de l'auteure italienne et sarde d'un style original, Grazia Deledda. Le travail de J. Kadlec donne un aperçu sociolinguistique de l'évolution de la situation démolinguistique et de l'actuelle promotion et revitalisation du basque, langue non-romane parlée dans certaines régions d'Espagne et de France.

La deuxième partie du deuxième volume est composée de plusieurs recherches didactiques. V. Manić-Matić analyse la communication non-verbale dans l'enseignement du FLE en contexte universitaire, rendant compte de son importance pour l'acquisition des connaissances générales sur une culture étrangère, ainsi que pour l'établissement des rapports entre l'enseignant et l'apprenant. Dans son étude Z. Nedeltcheva-Bellafante rend compte de l'importance de la littérature pour le développement des compétences interculturelles et plus généralement pour la compréhension de l'altérité ; à ce texte assez général succède celui de V. Simović sur l'importance de la lecture interactive pour l'acquisition et le perfectionnement de la compétence de production (écrite) du FLE, le cas de la lecture des nouvelles ayant été étudié

comme particulièrement approprié. Sur l'exemple de la production écrite en français et en italien, E. Šišić analyse la question des interférences auxquelles mène un apprentissage parallèle de deux langues romanes. Le développement de la compétence lexicale dans l'enseignement universitaire de l'espagnol (ELE) à travers la synonymie au niveau lexical, phraséologique et grammatical est étudié par A. Trivić i G. Zečević Krneta. Le second volume se clôt par une analyse des difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants dans des universités bulgares dans l'acquisition du discours scientifique en langue étrangère (S. Ilieva i Z. Nedeltcheva-Bellafante).

Nous espérons que ce bref compte rendu des recherches contenues dans le second volume convaincra le lecteur de la vitalité des études romanes, qu'il s'engagera avec curiosité et esprit de recherche dans sa découverte, et qu'enfin il souhaitera lui-même donner sa contribution à nos prochaines éditions spéciales. Bonne lecture !

Tamara Valčić Bulić
Nataša Popović

PALABRAS INTRODUCTORIAS

Esta edición especial del Anual está dedicada a los estudios románicos en nuestro país, en los países de los Balcanes Occidentales y más allá, en Europa. Los trabajos que publicamos en dos volúmenes de esta edición especial fueron seleccionados entre los trabajos presentados en el Primer Congreso Científico Internacional de Estudios Románicos: antes y ahora, organizado por el Departamento de Estudios Románicos de la Facultad de Filosofía y Letras de Novi Sad los días 11 y 12 de mayo de 2019. Este primer encuentro dedicado a los estudios románicos abrió sus puertas a investigadores hispanistas, italianistas y francesistas, de acuerdo con las capacidades actuales de nuestro departamento.

La edición especial del *Anual* está marcada por la diversidad y la abundancia, y se concibió, según el espíritu renacentista, como un mosaico de lenguas y una *cornucopia* de textos y temas. Esta edición contiene dos volúmenes de hasta cuarenta obras dedicadas a la romanística, una disciplina filológica importante para nosotros. Dentro de los dos volúmenes encontraron su lugar tanto temas lingüísticos y literarios, como de traducción y de didáctica, así como los temas relacionados con el desarrollo institucional de los estudios románicos de antes y ahora.

El segundo volumen del número especial del *Anual* también está dividido en dos partes. La primera está dedicada a la investigación lingüística en el sentido más amplio de la palabra. En varios textos destinados a estudiar la gramática histórica se estudia la forma en que las lenguas romances estuvieron expuestas a diferentes influencias en su desarrollo desde el latín hasta los idiomas modernos de hoy. R. Suárez García y P. Roza Candás, cuyo trabajo se centra en los estudios aljamiados hispánicos, señalan la importancia de la lengua y la escritura árabes para la historia de la lengua y la literatura españolas. Otras obras se centran principalmente en la herencia latina y su evolución en las lenguas romances, ya sea el subjuntivo en las gramáticas italianas de los siglos XVIII y XIX (A. Lalić), el uso de los auxiliares *ser* y *haber* en el sistema verbal del español antiguo (T. Berta), como la penetración de algunos elementos romances en las lenguas eslavas, como el macedonio (C.-I. Mladin).

B. Kiuchukova-Petrinska estudia cómo el aspecto en español está conceptualizado por metáforas espaciales a través del uso de diferentes

perífrasis verbales. Un estudio relacionado es el de V. Nénkova y A. I. Díaz García, quienes analizan los efectos comunicativos conseguidos a través de los mecanismos de modificación fraseológica en el trabajo del escritor Arturo Pérez-Reverte. N. Čengić también se ocupa de las construcciones fraseológicas en *El elefante del visir* de Ivo Andrić y sus equivalentes en italiano. R. Tancheva dedica su trabajo a un análisis comparativo de los sufijos apreciativos españoles y búlgaros relacionados con la expresión de sentimientos subjetivos. R. Lazarević analiza los neologismos compuestos en el idioma italiano, especialmente en el idioma de los medios de comunicación, señalando la creciente presencia de préstamos. Tras la citación de estos trabajos centrados principalmente en la investigación lexicológica, el trabajo de S. Stanković se dedica a un análisis estilístico comparativo de la expresividad afectiva del dativo de los pronombres personales en francés y serbio. Por su parte, J. Stojanović estudia el valor de los tiempos verbales en la estructura narrativa de los cuentos de hadas de Perrault desde el punto de vista de la lingüística textual y del sintaxis. N. Radusin-Bardić está interesada en la heterogeneidad estilística del discurso de radio de hablantes nativos en Radio France. Al final de la primera parte, dos textos están dedicados a la traducción: uno a la traducción oral y escrita y a las dificultades y los desafíos de la misma, especialmente en las zonas de conflicto (E. Spahić e I. Ustamujić). El texto de N. Kerla está dedicado a la cuestión de la equivalencia y los métodos de traducción de *L'Incendio nell'Oliveto* al bosnio por la autora italiana y sarda del estilo original, Grazia Deledda. El texto de J. Kadlec proporciona una visión sociolingüística de la evolución de la situación demolingüística, tratando el tema de la promoción actual y revitalización de una lengua no románica – la lengua vasca, en las partes de España y Francia donde se habla.

La segunda parte del segundo volumen consta de varios estudios dedicados a la investigación didáctica. En el primero, V. Manić-Matić analiza la comunicación no verbal en la enseñanza de FLE en la universidad, señalando su importancia para adquirir un conocimiento integral sobre la cultura extranjera, así como para desarrollar la relación entre profesores y estudiantes. Z. Nedeltcheva-Bellafante en su estudio señala la importancia de la literatura en el desarrollo de las competencias interculturales y una comprensión más amplia de la alteridad. El texto de V. Simović sigue con este tema y aborda la importancia de la lectura interactiva para adquirir y mejorar la competencia en la producción (escrita) de FLE, mientras que la lectura de novelas cortas se propone como un caso especial. En el ejemplo de la

producción escrita en francés e italiano, E. Šišić analiza el tema de la interferencia que ocurre durante el estudio paralelo de dos lenguas romances. A. Trivić y G. Zečević Krneta estudian el desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza universitaria del español (ELE) a través del caso de la sinonimia a nivel léxico, fraseológico y gramatical. El segundo volumen lo cierra un análisis de las dificultades que tienen los estudiantes para dominar el discurso científico en un idioma extranjero en las universidades búlgaras (S. Ilieva y Z. Nedeltcheva-Bellafante).

Esperamos que este breve resumen de las investigaciones que forman parte del segundo volumen convenza al lector de la vitalidad de los estudios románicos, que el lector dé el paso para descubrirlo con curiosidad y espíritu de investigación, y que, finalmente, se anime a contribuir en algunas de nuestras futuras ediciones especiales. ¡A disfrutar de la lectura!

Tamara Valčić Bulić
Nataša Popović

CENNI INTRODUTTIVI

Questa edizione speciale dell'*Annuale* è dedicata agli studi di romanistica da noi, nei paesi dei Balcani Occidentali, e oltre, in Europa. I lavori pubblicati nei due volumi di questa edizione speciale sono stati selezionati tra i lavori e gli interventi del Primo convegno internazionale *Gli studi di romanistica tra passato e presente*, organizzato dal Dipartimento di romanistica della Facoltà di Lettere e Filosofia a Novi Sad, l'11 e il 12 maggio 2019. Questo primo incontro dedicato agli studi di romanistica ha aperto le porte ai ricercatori francofoni, ispanofoni e italofoni, conformemente alle attuali capacità del nostro Dipartimento.

L'edizione speciale dell'*Annuale* è caratterizzata da diversità e abbondanza, concepita nello spirito rinascimentale, come mosaico delle lingue e *cornucopia* di testi e temi. Questa edizione contiene due volumi di addirittura quaranta lavori dedicati alla romanistica, una disciplina filologica importante per noi. All'interno dei due volumi hanno trovato posto sia temi linguistici e letterari, sia temi traduttologici e didattici, nonché i temi relativi allo sviluppo istituzionale degli studi di romanistica, nel passato e nei nostri giorni.

Anche il secondo volume del numero speciale dell'*Annuale* è diviso in due parti. La prima parte è dedicata alla ricerca linguistica nel senso più ampio del termine. In alcuni testi volti a studiare la grammatica storica, viene studiato il modo in cui le lingue romanze sono state esposte a diverse influenze nel loro sviluppo dal latino alle lingue moderne di oggi. R. Suárez García e P. Roza Candás, il cui lavoro si concentra sugli studi ispanici in aljamiado, sottolinea l'importanza della lingua e della scrittura araba per la storia della lingua e della letteratura spagnola. Altri lavori si concentrano principalmente sull'eredità latina e sulla sua evoluzione nelle lingue romanze, sia che si tratti del congiuntivo nelle grammatiche italiane del XVIII e del XIX secolo (A. Lalić), dell'uso dei verbi ausiliari *ser* e *haber* nello spagnolo antico (T. Berta), o della penetrazione degli elementi romanzi nelle lingue slave, come il macedone (C.-I. Mladin).

B. Kiuchukova-Petrinska studia i modi in cui l'aspetto verbale in spagnolo contemporaneo viene concettualizzato per mezzo delle metafore spaziali attraverso l'uso di diverse perifrasi verbali. Una ricerca correlata è quella di V. Nénkova i A. I. Díaz García, che analizzano gli effetti comunicativi del meccanismo di modifica delle unità fraseologiche nell'opera dello scrittore

Arturo Pérez-Reverte. Anche N. Čengić si occupa delle costruzioni fraseologiche nell'opera *L'elefante del visir* di Ivo Andrić e dei suoi equivalenti in italiano. R. Tancheva ha dedicato il suo lavoro a un'analisi comparativa della suffissazione nominale relativa all'espressione di sentimenti soggettivi in spagnolo e bulgaro. R. Lazarević analizza i neologismi composti nella lingua italiana, in particolare nel linguaggio mediatico, segnalando la crescente presenza di prestiti. A parte questi lavori, incentrati principalmente sulla ricerca lessicologica, il volume contiene anche un saggio di S. Stanković, dedicato a un'analisi stilistica comparativa dell'espressività affettiva del dativo dei pronomi personali in francese e serbo. Da parte sua, J. Stojanović studia il valore dei tempi verbali nella struttura narrativa delle fiabe di Perrault dal punto di vista della linguistica testuale e della sintassi. N. Radusin-Bardić è interessata all'eterogeneità stilistica del discorso radiofonico dei madrelingua su Radio France. Alla fine della prima parte, due testi sono dedicati alla traduzione: uno alla traduzione orale e scritta e alle sue difficoltà e sfide, in particolare nelle zone di conflitto (E. Spahić ed I. Ustamujić). Il testo di N. Kerla è dedicato alla questione di equivalenza e metodo di traduzione nella versione bosniaca dell'opera *L'Incendio nell'Oliveto* di Grazia Deledda, scrittrice italiana e sarda dallo stile originale. Il testo di J. Kadlec fornisce una visione sociolinguistica dell'evoluzione della situazione demolinguistica, affrontando la questione dell'attuale promozione e rivitalizzazione di una lingua non romanza – la lingua basca, nelle parti della Spagna e della Francia, dove viene parlata.

La seconda parte del secondo volume è costituita da numerosi studi dedicati alla ricerca didattica. Nel primo, V. Manić-Matić analizza la comunicazione non verbale nell'insegnamento FLE all'università, sottolineando la sua importanza per acquistare conoscenze integrali sulla cultura straniera, nonché per sviluppare il rapporto tra insegnanti e studenti. Nel suo studio, Z. Nedeltcheva-Bellafante sottolinea l'importanza della letteratura nello sviluppo delle competenze interculturali e una più ampia comprensione dell'alterità. Il testo di V. Simović sviluppa lo stesso tema parlando dell'importanza della lettura interattiva per acquisire e migliorare la competenza della produzione FLE (scritta), e come particolarmente adatto, viene studiato il caso della lettura di novelle. Sull'esempio della produzione scritta in francese e italiano, E. Šišić analizza il problema delle interferenze che occorrono durante lo studio parallelo di due lingue romanze. Lo sviluppo della competenza lessicale nell'insegnamento universitario dello spagnolo (ELE) attraverso il caso della sinonimia a livello lessicale, fraseologico e

grammaticale è studiato da A. Trivić e G. Zečević Krneta. Il secondo volume si chiude con un'analisi delle difficoltà degli studenti nel padroneggiare il discorso scientifico in una lingua straniera nelle università bulgare (S. Ilieva e Z. Nedeltcheva-Bellafante).

Ci auguriamo che già questo breve riassunto delle ricerche che fanno parte del primo volume convinca il lettore della vitalità degli studi di romanistica, che il lettore faccia un viaggio alla sua scoperta, con curiosità e spirito di ricerca, e che, infine, sia incoraggiato a contribuire ad alcune delle nostre future edizioni speciali. Buona lettura!

Tamara Valčić Bulić
Nataša Popović

TABLE DES MATIÈRES / ÍNDICE/ INDICE

УВОДНА РЕЧ.....11

AVANT-PROPOS.....15

PALABRAS INTRODUCTORIAS.....19

CENNI INTRODUTTIVI.....23

RECHERCHES LINGUISTIQUES
INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA
RICERCHE LINGUISTICHE

Raquel Suárez García, Pablo Roza Candás
AYER Y HOY DE LOS ESTUDIOS ALJAMIADO-MORISCOS: UN CORPUS ÁRABO-ROMÁNICO SINGULAR

PAST AND PRESENT OF THE ALJAMIADO-MORISCO STUDIES. A SINGULAR ARABIC-ROMANCE CORPUS.....37-48

Ana Lalić
IL PROBLEMA DEL CONGIUNTIVO NELLE GRAMMATICHE ITALIANE. IL CASO DEL SETTECENTO E DELL'OTTOCENTO

THE PROBLEM OF THE SUBJUNCTIVE MOOD IN ITALIAN GRAMMARS – THE CASE OF THE EIGHTEENTH AND NINETEENTH CENTURY.....49-60

Tibor Berta
LA ALTERNANCIA DE AUXILIARES EN EL ESPAÑOL ANTIGUO: *HABER* Y *SER* CON PARTICIPIO EN LA VERSIÓN SEVILLANA DE LA *HISTORIA DEL NOBLE VESPASIANO*

THE ALTERNATION OF AUXILIARY VERBS IN OLD SPANISH: *HABER* AND *SER* WITH PARTICIPLE IN THE SEVILLIAN VERSION OF *HISTORIA DEL NOBLE VESPASIANO*.....61-79

Constantin-Ioan Mladin
SUR LE RÔLE ET LE POIDS DE L'ÉLÉMENT ROMAN DANS LA CONFIGURATION DE LA LANGUE MACÉDONIENNE CONTEMPORAINE

ON THE ROLE AND WEIGHT OF THE ROMANIAN ELEMENT IN THE CONFIGURATION OF THE CONTEMPORARY MACEDONIAN LANGUAGE 81-96

Boriana Kiuchukova-Petrinska
LA GRAMATICALIZACIÓN METAFÓRICA ESPACIAL DE LA *VISIÓN PARCIALIZADORA* EN EL SISTEMA ASPECTUAL ESPAÑOL

SPACE METAPHORICAL GRAMMATICALIZATION OF THE *PARTIALIZING VISION* IN THE SPANISH ASPECTUAL SYSTEM 97-108

Véselka Nénkova, Ana Isabel Díaz García
REFLEXIONES SOBRE EL USO DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS MODIFICADAS EN LA NOVELA "LOS PERROS DUROS NO BAILAN" DE ARTURO PÉREZ-REVERTE

REFLECTIONS ON THE USE OF MODIFIED PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE NOVEL "TOUGH DOGS DON'T DANCE" BY ARTURO PÉREZ-REVERTE ... 109-121

Nermina Čengić
SULLE PARTICOLARITÀ DI ALCUNE COSTRUZIONI FRASEOLOGICHE USATE NEL RACCONTO *LA STORIA DELL'ELEFANTE DEL VISIR* DI IVO ANDRIĆ (TESTO ORIGINALE E TRADUZIONE ITALIANA)

ABOUT THE CHARACTERISTICS OF SOME PHRASEOLOGICAL UNITS USED IN IVO ANDRIC'S NOVELLA *THE VIZIER'S ELEPHANT* (THE ORIGINAL TEXT AND THE ITALIAN TRANSLATION) 123-139

Rayna Tancheva
LA SUFIJACIÓN NOMINAL APRECIATIVA EN ESPAÑOL Y EN BÚLGARO

NOMINAL APPRECIATIVE SUFFIXATION IN THE SPANISH AND THE BULGARIAN LANGUAGES 141-152

Radmila Lazarević
I COMPOSTI NEOLOGICI ITALIANI: UNA LINGUA IN MOVIMENTO

ITALIAN NEOLOGICAL COMPOUNDS: A LANGUAGE IN MOVEMENT 153-167

Selena Stanković
SUR L'EXPRESSIVITÉ DU DATIF DES PRONOMS PERSONNELS EN FRANÇAIS ET EN SERBE
ON THE EXPRESSIVENESS OF THE DATIVE CASE OF PERSONAL PRONOUNS IN FRENCH AND SERBIAN 169-183

Jelena Stojanović
L'EMPLOI DES TEMPS VERBAUX DANS LA STRUCTURE DES CONTES DE FÉES DE PERRAULT
THE USES OF TENSES IN THE NARRATIVE STRUCTURE OF CHARLES PERRAULT'S FAIRY TALES 185-197

Nataša Radusin-Bardić
QUEL FRANÇAIS PARLE-T-ON À *RADIO FRANCE* ?
WHAT KIND OF FRENCH IS SPOKEN ON *RADIO FRANCE*? 199-215

Edina Spahić, Ivana Ustamujić
NUEVAS TENDENCIAS EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA: LA TRADUCCIÓN Y LA INTERPRETACIÓN INSTITUCIONAL Y LA TRADUCCIÓN Y LA INTERPRETACIÓN EN ZONAS DE CONFLICTO
NEW TENDENCIES IN TRANSLATION AND INTERPRETING IN SPAIN: TRANSLATION AND INTERPRETING IN INSTITUTIONS AND CONFLICT ZONES 217-232

Nerma Kerla
QUESTIONE DI EQUIVALENZA E METODO DI TRADUZIONE NELLA VERSIONE BOSNIACA DELL'OPERA *L'INCENDIO NELL'OLIVETO* DI GRAZIA DELEDDA
THE QUESTION OF EQUIVALENCE AND TRANSLATION STRATEGIES IN THE BOSNIAN TRANSLATION OF *L'INCENDIO NELL'OLIVETO* BY GRAZIA DELEDDA 233-248

Jaromír Kadlec
SITUATION ACTUELLE DE LA LANGUE BASQUE EN ESPAGNE ET EN FRANCE
THE CURRENT SITUATION OF BASQUE LANGUAGE IN SPAIN AND IN FRANCE 249-258

RECHERCHES DIDACTIQUES
INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA
RICERCHE DIDATTICHE

Vanja Manić-Matić
LE (NON) VERBAL DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE – ENJEUX, DÉFIS ET RÉALITÉS EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE
THE (NON) VERBAL IN TEACHING OF FLE – ISSUES, CHALLENGES AND REALITIES IN UNIVERSITY CONTEXT 261-271

Zlatorossa Nedeltcheva-Bellafante
LA LITTÉRATURE FRANÇAISE COMME DIMENSION INTERCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE
FRENCH LITERATURE AS AN INTERCULTURAL DIMENSION IN THE TEACHING OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE 273-285

Vesna Simović
DONNER LE GOÛT DE LA LECTURE AUX APPRENANTS : LA NOUVELLE EN CLASSE DE FLE
GIVING THE TASTE OF READING TO LEARNERS: THE SHORT STORY IN CLASS OF FFL 287-298

Emir Šišić
L'INFLUENCE TRANSLINGUISTIQUE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE CHEZ LES ÉTUDIANTS FAISANT LE DOUBLE CURSUS UNIVERSITAIRE : LE FRANÇAIS ET L'ITALIEN
CROSS-LINGUISTIC INFLUENCE IN WRITTEN PRODUCTION OF DUAL DEGREES STUDENTS: FRENCH AND ITALIAN 299-311

Aneta Trivić, Gorana Zečević Krneta
LAS RELACIONES SEMÁNTICAS EN LA CLASE DE ESPAÑOL DENTRO DEL ÁMBITO UNIVERSITARIO SERBIO: EL CASO DE LA SINONIMIA
SEMANTIC RELATIONS WITHIN SPANISH LANGUAGE CLASSROOM IN THE SERBIAN UNIVERSITY AMBIENT: THE CASE OF SYNONYMY 313-327

Stanislava Ilieva, Zlatorossa Nedeltcheva-Bellafante
COMMENT DÉVELOPPER ET STIMULER LES COMPÉTENCES DE RÉCEPTION ET DE PRODUCTION DU DISCOURS SCIENTIFIQUE EN LANGUE ÉTRANGÈRE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE BULGARE

HOW TO DEVELOP AND ENTICE COMPETENCES OF RECEIVING AND PRODUCING SCIENTIFIC DISCOURSE IN A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF BULGARIAN UNIVERSITIES 329-349

RECHERCHES LINGUISTIQUES

INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA

RICERCHE LINGUISTICHE

Raquel Suárez García*
Pablo Roza Candás
Seminario de Estudios Árabo-Románicos (SEAR)
Universidad de Oviedo

UDC 821.134.2.09 Menéndez Pidal R.
DOI: 10.19090/gff.2020.4.37-48
pregledni rad

AYER Y HOY DE LOS ESTUDIOS ALJAMIADO-MORISCOS: UN CORPUS ÁRABO-ROMÁNICO SINGULAR

Se acaban de cumplir cincuenta años del fallecimiento de Ramón Menéndez Pidal, precursor de los estudios aljamiados hispánicos que, con su edición del *Poema de Yúçuf*, inauguró una rigurosa línea de investigación, desarrollada posteriormente en el magisterio de Álvaro Galmés de Fuentes y la Escuela de Oviedo. Con la desaparición de los promotores de estos estudios (Nykl, Kontzi, Galmés, etc.), lejos de un abandono de esta minoritaria, y a veces olvidada parcela de la romanística, jóvenes y entusiastas generaciones han tomado el relevo con novedosos planteamientos metodológicos. En nuestro trabajo ofreceremos un balance y un recorrido crítico a través de las algunas de las principales y más relevantes aportaciones en el campo de la aljamiadística, que dan cuenta de la vitalidad de estos estudios en el nuevo milenio.

Palabras clave: Diacronía, Dialectología, Español, Aljamiado, Moriscos, Humanidades Digitales.

Señala G. Bossong (1991: 370) que mientras que las lenguas románicas pertenecen históricamente a una alianza cristiana occidental, el español participa no solo de esta, sino de mundos lingüístico-religiosos diferentes: el judaico y el islámico. Junto a un romance hispánico hebraizado, el judeoespañol (hablado, entre otros, por los sefardíes de Belgrado o Sarajevo), existe un romance islamizado que se manifiesta tempranamente en las jarchas mozárabes y se desarrolla siglos después, en toda su plenitud, entre las comunidades mudéjares y moriscas.

* suarezgraquel@uniovi.es

De tal manera, el español, o para ser más exactos y matizando las palabras de Bossong, el castellano y el aragonés son las únicas lenguas romances que forman parte del *Sprachbund* islámico (Hegyi, 1989: 127) de acuerdo a la terminología de Trubetzkoy (1930: 18), es decir, la alianza lingüística determinada por la influencia de una lengua sagrada, en este caso el árabe, y en la que estarían englobados idiomas de orígenes tan diversos como el persa, el griego, el albanés, el turco o el propio serbio en su variedad bosniaca.

La aljamía es el producto, pues, de una minoría criptomusulmana, lingüísticamente hispanohablante, que ya había perdido el árabe y que, en un intento por mantener viva su identidad (cada vez más amenazada), vierte al romance la cultura islámica. Así pues, al igual que sucedió en otras lenguas europeas, africanas y asiáticas, el uso de la grafía árabe para su representación imprime a la lengua, en este caso el romance, el prestigio necesario para convertirla en digna transmisora del conocimiento islámico.

Hace ya más de una centuria del célebre hallazgo de Almonacid de la Sierra, en la provincia de Zaragoza (Codera, 1884); sin duda el descubrimiento más importante de manuscritos aljamiados hasta el día de hoy y el que supuso el impulso de estos estudios a finales del siglo XIX. Desde entonces nuevos hallazgos de códices y papeles han venido teniendo lugar, principalmente en tierras de Aragón, todos ellos con el denominador común de la casualidad, a raíz de reformas o derribos de casas, entre los muros y falsos pisos, donde durante siglos estos manuscritos permanecieron ocultos.

Frecuentemente, bajo la forma de misceláneas, los moriscos reúnen en estos manuscritos un amplio abanico de tipos literarios, todos ellos de corte islámico: leyendas ejemplarizantes, relatos de ultratumba, tratados jurídicos, textos didácticos, itinerarios clandestinos, recetarios mágicos, composiciones poéticas, etc.

Se cumplen ahora cincuenta años del fallecimiento de Ramón Menéndez Pidal, precursor de los estudios aljamiados hispánicos, quien, con su edición en 1902 del *Poema de Yúçuf*[1], inauguró una rigurosa línea de investigación que ha

[1] En relación con este texto, debemos recordar que la versión del ms. Res. 247 BNE ya había sido publicada anteriormente en varias ocasiones: fue incluido como apéndice en la traducción de 1856 de la *Historia de la literatura española* de G. Ticknor (la

llegado hasta nuestros días. El interés de Pidal por los textos aljamiados se enmarca plenamente dentro del campo de la filología hispánica, con el propósito de incluir estas obras en el contexto de la historia de la lengua y de la literatura españolas, siguiendo la estela de G. Ticknor (1856), en cuyo manual se incluyen algunos textos aljamiados.

No obstante, anteriores al trabajo de Pidal son diversos estudios específicos, ediciones de textos y fragmentos de manuscritos, así como las todavía indispensables catalogaciones de códices, realizadas por E. Saavedra (1878), F. Guillén Robles (1889) y J. Ribera y M. Asín (1912), que dieron a conocer y despertaron el interés por estas obras islamo-hispánicas.

En cuanto a las primeras ediciones de textos, debemos citar aquí al barón Silvestre de Sacy[2], a A. Berbrugger (1860),[3], a M. J. Müller[4], y, por supuesto, a P. de Gayangos (1853), primer editor de un volumen completo aljamiado, que inicia la tradición ecdótica de nuestras letras con la publicación de dos de las obras mudéjares más emblemáticas: la *Leyes de moros* y la *Suma de los principales mandamientos y devedamientos de la ley y çunna* del alfaquí segoviano Yça de Gebir. Ya a finales de siglo, Guillén Robles (1885-86) ofrece una cara más popular de la literatura aljamiada, la de la tradición folclórica, a través de la edición de cuentos y leyendas, *hadices* y *recontamientos.*

En este contexto, el testigo de Pidal será tomado solo unos años más tarde por el arabista e hispanista checo A. Nykl (1929), quien realizará la edición del *Recontamiento de Ališandre*. El trabajo de Nykl se acompaña, por otro lado, de un glosario con una selección de voces comunes, nombres propios y frases

transcripción del manuscrito se debe a P. Gayangos) y, posteriormente, por H. Morf (1883) en caracteres árabes y por M. Schmitz (1901), quien transcribe en caracteres latinos la edición de Morf.

[2] S. de Sacy (1827: 312-315, 320-322) transcribe dos pequeños fragmentos del manuscrito morisco en caracteres latinos 397 Esp. conservado entonces en la Bibliothèque du Roi, hoy Bibliothèque nationale de France.

[3] Ofrece Berbrugger (1860: 300-303) un fragmento en aljamiado del ms. 614 de la Bibliothèque nationale d'Algérie con su transcripción en caracteres latinos.

[4] Incluye en su trabajo (1860: 201-253) la edición de fragmentos del ms. 1880 de la Real Biblioteca de El Escorial.

árabes, que constituye la primera aportación lexicográfica de envergadura, sin duda uno de los campos de mayor cultivo en nuestros estudios[5].

A mediados del siglo XX, Galmés de Fuentes iniciará en la Universidad de Oviedo una prolífica actividad investigadora en torno a la producción aljamiado-morisca, generando una amplia nómina de estudios que tienen por objeto la edición y el análisis lingüístico de estos textos, que cristalizará en la creación de la *Colección de literatura española aljamiado-morisca* (CLEAM)[6], en la que, además de sus discípulos, dejarán su contribución otros investigadores extranjeros, como O. Hegyi o K. I. Kobbervig. En los trabajos realizados por Galmés de Fuentes, así como en aquellos tutelados o auspiciados por él, por primera vez se aplican los criterios de análisis ya utilizados para el estudio del español medieval, basándose en el magisterio de Pidal. La prolífica labor, de todos esos años, de la Escuela de Oviedo culminará en 1994 con la publicación del *Glosario de voces aljamiado-moriscas* (*GVAM*), primer trabajo compilador, y único hasta el momento, del léxico procedente de diversas fuentes, que constituye uno de los principales hitos en nuestros estudios.

Paralelamente a la actividad desarrollada en nuestra universidad, fuera de España irá creciendo el interés por los textos aljamiados e irán apareciendo nuevas contribuciones de investigadores extranjeros, que elaboran ediciones y estudios lingüísticos, especialmente lexicográficos, bajo criterios similares a los puestos en práctica en Oviedo. Entre estos podemos citar la tesis doctoral de L. P. Harvey (1958), en la que se presenta un catálogo actualizado de estos textos; la edición de U. Klenk (1972) de la *Leyenda de Yūçuf*; la compilación de R. Kontzi (1974) en su *Aljamiadotexte*; la edición y estudio de C. López-Morillas (1982) de seis versiones moriscas de la azora 79 del Corán, o la edición y "concordancias" de M. Fuerch (1986) del *Tratado jurídico*.

---

[5] Con anterioridad pequeños glosarios, de entidad menor que el de Nykl, fueron publicados acompañando las mencionadas ediciones y catalogaciones, incluido entre ellos el pequeño repertorio de voces, que Pidal (1902: 291-293) selecciona del *Poema de Yúçuf*.

[6] Fruto de esta intensa actividad investigadora, CLEAM se constituye como referente internacional de estos estudios. Fundada en 1970 bajo la dirección del profesor Galmés de Fuentes y ahora publicada en el marco del SEAR de la misma universidad asturiana, han aparecido hasta el momento dieciséis volúmenes (www.arabicaetromanica.com/cleam).

BALANCE Y NUEVOS HORIZONTES

El pionero trabajo de Pidal (1902: 3), que sienta las bases de la investigación de todo el siglo, destaca el tinte más arcaico, dialectal y popular de estos textos, en relación con sus coetáneos cristianos. Este planteamiento es retomado por Galmés de Fuentes a mediados de siglo, transformado en un patrón de estudio en torno a tres ejes: arabismo, aragonesismo y arcaísmo[7]. Si bien este esquema, que efectivamente da cuenta de rasgos que posee la producción aljamiada, resulta útil, al menos en una primera aproximación, no lo es tanto para un conocimiento cabal de la lengua de estos textos, ya que este grado de arabismo, dialectalismo y arcaísmo, en realidad, no explica su dimensión castellana ni la variación lingüística (árabo-romance e intra-romance) que ocurre en estas obras; ni siquiera los rasgos descritos se tienen en cuenta desde un punto de vista estadístico, sino como un mero repertorio de fenómenos lingüísticos. Por otro lado, prestan atención estos estudios, fundamentalmente, a la fonética y morfología, así como al vocabulario, ya que tanto ediciones de manuscritos como estudios particulares suelen estar acompañados de glosarios, de mayor o menor extensión. Las construcciones sintácticas que merecen comentario, sin embargo, se limitan a destacar algunos casos de influencia del árabe sobre el romance, sin tener en cuenta la dimensión hispánica, claramente dominante en estos textos.

Por otro lado, a los conceptos de arcaísmo, arabismo y aragonesismo, sin entrar en pormenores, cabe hacer una serie de observaciones. El primero de ellos debe manejarse con cierta cautela, dado que algunos de estos casos, considerados como formas arcaicas, tienen plena vigencia en la lengua de los siglos XVI-XVII, bien en un registro formal del castellano o bien como formas dialectales aragonesas[8].

---

[7] En el primer volumen que abre la colección CLEAM (1970) aparece esta caracterización lingüística, que se aplica al análisis de los textos.

[8] Una revisión de estos falsos arcaísmos presentes en textos aljamiados la ofrece M. Sánchez Álvarez (1995). Sobre los fenómenos lingüísticos aragoneses todavía presentes en documentos redactados en castellano en los siglos XV-XVII, vid. Arnal – Enguita (1993: 51-83; 1994: 43-64) y Enguita – Arnal (1995: 151-195).

En cuanto al arabismo, especialmente léxico[9], este aparece a menudo sobredimensionado en estos estudios, sin tener en cuenta la progresiva castellanización y cristianización de estos textos (Epalza, 1990: 58-59; Roza – Suárez, 2009) y, en cualquier caso, sin un análisis de frecuencias de este componente.

Por último, el aragonesismo se ha interpretado normalmente como dialectalismo arcaico o arcaísmo dialectal, obviando la complejidad del proceso de castellanización de Aragón que se produjo de manera lenta y gradual, como vemos hasta el siglo XVII en textos cristianos. Pendiente de estudio está el análisis de la dimensión variacional de estos textos desde un punto de vista diatópico (Montaner, 2003; Roza, 2011), cuya lengua se ha interpretado tradicionalmente, de forma equívoca, como una koiné aragonesa sin correspondencia directa con su lugar de producción dentro de este dominio (Fuente, 2000: 144-145).

Estas carencias que se advierten en los estudios de la pasada centuria han comenzado a ser acertadamente subsanadas en trabajos recientes en los que, en las ediciones, se tienen en cuenta todos los testimonios de un mismo texto o, en los análisis lingüísticos, se estudia la lengua de una forma global sin prejuicios a la hora de catalogar los fenómenos (Montaner, 2006).

Ahora bien, a pesar del creciente interés de las últimas décadas en este singular corpus textual, los estudios aljamiados constituyen aún un campo marginal de las Letras Hispánicas que aguarda un desarrollo acorde con su importancia. Más allá de su innegable interés literario e histórico, estos textos suponen un inestimable material para el conocimiento de la lengua de los siglos XVI-XVII y es por ello que su consideración por parte del hispanismo debería ser evidentemente otra.

Uno de los aspectos que resultará determinante y que vendrá a dinamizar nuestros estudios será su vinculación plena a las Humanidades Digitales que en los últimos años han fortalecido diversos campos de análisis (Suárez – Roza, en prensa). Aunque las experiencias digitales en nuestro

[9] En relación con los campos semánticos a los que pertenecen las voces de origen árabe en los textos aljamiados, vid. Hegyi (1978: 303-321).

dominio son quizá limitadas y desiguales, algunas de ellas han logrado la visibilidad deseada y necesaria para este singular corpus romance.

Entre estas iniciativas lanzadas desde el Hispanismo, que acertadamente han tenido en cuenta estos textos, debemos mencionar, en primer lugar, el *Corpus Diacrónico del Español* (*CORDE*) de la Real Academia Española, en el que se han incluido ediciones de textos aljamiados realizadas en el siglo XX[10].

Junto a esta base de datos de la RAE, cabe mencionar aquí otras experiencias que asimismo desde el hispanismo han tenido en cuenta el valor de estos textos. Es el caso de *Dialogyca. Biblioteca Digital del Diálogo Hispánico*, creada por el Instituto Universitario Menéndez Pidal de la Universidad Complutense[11], y la base de datos *ALIENTO*, en torno a la tradición sapiencial árabe, hebrea y romance desarrollada por la Université de Lorraine en colaboración con el INALCO de París[12].

En el marco del Seminario de Estudios Árabo-Románicos (SEAR), grupo de investigación de Oviedo, surgen en los últimos años dos proyectos vinculados asimismo a las Humanidades Digitales. En el *CAHi* (*Corpus Aljamiado Hispánico*), actualmente en desarrollo, se han aprovechado las posibilidades del uso y aplicación de las herramientas digitales a la ecdótica aljamiada, fijando una nueva base metodológica para la edición digital XML de textos romances en caracteres árabes, la segmentación y el alineamiento de versiones, así como la marcación TEI de los distintos testimonios[13]. Esta

[10] Se trata de los mss. BNE 4987 (Fuerch, 1986), BNE 5337 (Galmés, 1975), BNE 4953 (Hegyi, 1981) y BNF 774 (Sánchez, 1982).

[11] En *Dialogyca* se encuentran cuatro diálogos aljamiado-moriscos, descritos y analizados por R. Suárez (2010, 2014a, 2014b, 2014c).

[12] Proyecto desarrollado en el marco de la colaboración de los equipos de la Maison des Sciences de l'Homme de Lorraine (USR CNRS 3261 / Université de Lorraine), ATILF - Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (UMR CNRS 7118 /Université de Lorraine) y del Institut national de langues et civilisations orientales (INALCO) de París (CERMOM EA 4091), dentro del cual, P. Roza prepara actualmente la edición XML-TEI de dos textos sapienciales aljamiado-moriscos: *Alḫuṭba de Pascua de Ramadán* y los *Dichos del annabī Muḥammad*.

[13] Una descripción de la propuesta de marcación XML-TEI empleada en este proyecto puede consultarse en Roza (2017).

base textual se configura como un primer corpus múltiple alineado de forma dinámica, de tal manera que las distintas versiones de un mismo texto se podrán cotejar en función de las opciones elegidas por el usuario. Centrado en la tradición narrativa morisca, por el momento se han considerado en este corpus digital tres relatos aljamiados: *Historia de la doncella Arcayona*, *Recontamiento de al-Miqḏād y al-Mayāça* y *Recontamiento del nacimiento de ᶜĪçà ibnu Maryam*.

Por su parte, el *COTEAM* (*Corpus de Textos Aljamiado-Moriscos*), ya disponible en línea[14], es una aplicación que facilita el acceso a un corpus de obras de las que se pueden consultar las voces en su contexto[15]. Este conjunto de textos puede reaprovecharse, gracias al etiquetado XML-TEI de las obras incorporadas. Así, el objetivo final de este proyecto consiste en publicar la información como datos abiertos, estructurados y enlazados, de acuerdo con el diseño basado en el paradigma *linked opendata*, que permite que cada elemento de información pueda ser referenciado en la web a través de URIs[16].

Actualmente, esta herramienta incluye cinco obras, correspondientes a otros tantos manuscritos, de épocas y procedencias distintas, tanto en caracteres árabes como latinos: *Alkitāb de Çamarqandī*, *Misceláneo 5313 BNE*, *El compendio de Mohanmad de Vera*, *Tratado admonitivo de Argel* y el *Tratado de los dos caminos*, a las que habrá que añadir en breve *El Corán de Toledo* y *El hundidor de çismas y erejías*, ambas en fase de preparación. Las obras incorporadas al *COTEAM* vienen así a complementar los datos disponibles en otros corpus y repertorios textuales del español.

En definitiva, la renovación y reorientación de los estudios en torno a los textos aljamiado-moriscos, gracias a la consolidación y apertura de nuevas líneas de investigación, como estas experiencias digitales descritas, han supuesto un mejor aprovechamiento y explotación de estos materiales,

---

[14] El COTEAM puede consultarse a través de la web del SEAR: *www.arabicaetromanica.com*.

[15] Una descripción más detallada de esta herramienta, así como del corpus textual, puede consultarse en Suárez y Roza (en prensa).

[16] En este proyecto se ha utilizado un software de uso libre y gratuito, desarrollado por el grupo WESO de la Universidad de Oviedo y adaptado por Jorge Yagüe París.

así como una mayor visibilidad como integrantes naturales y de derecho de las Letras Hispánicas.

Raquel Suárez García, Pablo Roza Candás

PAST AND PRESENT OF THE ALJAMIADO-MORISCO STUDIES. A SINGULAR ARABIC-ROMANCE CORPUS

Summary

Fifty years have passed since the death of Ramón Menéndez Pidal, forerunner of the Hispanic Aljamiado studies who, with his edition of the *Poema de Yúçuf*, opened a rigorous line of research, subsequently developed by Álvaro Galmés de Fuentes and his «School of Oviedo». Far from an abandonment of this minority and forgotten area of the Romance studies, after the disappearance of the promoters of these studies (Nykl, Kontzi, Galmés, etc.), new generations have continued this line of research through innovative methodological approaches. In our paper we will offer a critical review of the main and most relevant contributions in the field of *Aljamiadística* that prove the vitality of these studies in the new millennium.

Key words: Diachrony, Dialectology, Spanish, Aljamiado, Moriscos, Digital Humanities.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnal Purroy, M.ª L. – Enguita Utrilla, J. M.ª (1993). Aragonés y castellano en el ocaso de la Edad Media. En: *Homenaje a la profesora emérita M.ª Luisa Ledesma Rubio*. Zaragoza: Universidad, 51-83.

Arnal Purroy, M.ª L. – Enguita Utrilla, J. M.ª (1994). Particularidades lingüísticas en textos notariales zaragozanos de finales del siglo XVII. *Archivo de Filología Aragonesa*, 50, 43-64.

Berbrugger, A. (1860). Manuscrits espagnols en caracteres árabes. *Revue Africaine*, 4, 297-303.

Bossong, G. (1991). Moriscos y sefardíes: variedades heterodoxas del español. En: Strosetzki, Ch., Botrel, J.-F. & Tietz, M. (eds.) (1991). *Actas del I Encuentro Franco-Alemán de Hispanistas (Mainz 1989)*. Frankfurt: Vervuert, 368-392.

Codera, F. (1884). Almacén de un librero morisco descubierto en Almonacid de la Sierra. *Boletín de la Real Academia de la Historia*, 5, 269-276.

COTEAM. Corpus de textos aljamiado-moriscos. Accesible en: http://coteam.herokuapp.com/corpus.html

Enguita Utrilla, J. M.ª – Arnal Purroy, M.ª L. (1995). La castellanización de Aragón a través de los textos de los siglos XV, XVI y XVII. *Archivo de Filología Aragonesa*, 51, 151-195.

Epalza, M. de (1990). Le lexique religieux des Morisques et la littérature aljamiado-morisque. In: Cardaillac, L. (dir.). *Les Morisques et l'Inquisition*. Paris: Publisud, 51-64.

Fuente Cornejo, T. (2000). *Poesía religiosa aljamiado-morisca*. Madrid: Gredos.

Fuerch, M. (1986). *The text and concordance of Biblioteca Nacional Manuscript 4987. Tratado jurídico*, Madison: Hispanic Seminary of Medieval Studies. [microforma].

Galmés de Fuentes, Á. (1970). *Historia de los amores de París y Viana*, Madrid: Gredos.

Galmés de Fuentes, Á. (1975). *El Libro de las Batallas. Narraciones épico-caballerescas*. Madrid: Gredos. 2 vols.

Gayangos, P. (1853). *Leyes de moros* y *Suma de los principales mandamientos y devedamientos de la ley y çunna*. En: *Memorial Histórico Español*, tomo v, Madrid: Real Academia de la Historia.

Guillén Robles, F. (1885-86). *Leyendas moriscas sacadas de varios manuscritos existentes en las bibliotecas Nacional, Real y de P. de Gayangos*, Madrid.

Guillén Robles, F. (1889). *Catálogo de los manuscritos árabes existentes en la Biblioteca Nacional de Madrid*, Madrid, 1889.

Harvey, L. P. (1958). The Literary Culture of the Moriscos (1492-1609). A Study Based on the Extant Manuscripts in Arabic and Aljamia (Tesis doctoral). University of Oxford.

Hegyi, O. (1978). Observaciones sobre el léxico árabe en los textos aljamiados. *Al-Andalus*, 43, 303-321.

Hegyi, O. (1981). *Cinco leyendas y otros relatos moriscos* (*Ms. 4953 de la Bibl. Nac. Madrid*. Madrid: Gredos.

Hegyi, O. (1989). Entorno y significación en los textos aljamiados. En: *Actas del IX Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Frankfurt am Main: Vervuert. vol. 1, 125-130.

Hidalgo López, F. J. (2014). MyOpendata: transformador semántico para portales open data (Proyecto de Fin de Carrera). UNED, Madrid.

Klenk, U. (1972). *La leyenda de Yūsuf. Ein Aljamiadotext*. Tübingen: Max Niemeyer.

Kontzi, R. (1974). *Aljamiadotexte. Ausgabe mit einer Einleitung und Glossar*, Wiesbaden: Franz Steiner.

López-Morillas, C. (1982). *The Qur'ān in sixteenth-century Spain: six Morisco versions of Sura 79*. London: Tamesis Books, Tamesis.

Menéndez Pidal, R. (1902). Poema de Yúsuf. Materiales para su estudio, *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*, 7, 91-129, 276-309 y 347-362.

Montaner Frutos, A. (2003). La aljamía: una voz islámica en Aragón. *La variación lingüística en Aragón a través de los textos*, Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 99-204.

Montaner Frutos, A. (2006). La edicion de textos aljamiados: balance de un decenio (1994–2004). *Romance Philology*, 59, 343-371.

Morf, H. (1883). *Poema de José nach der Handschrift der Madrider Nationalbibliothek*. Leipzig.

Müller, J. M. (1860). Morisco-Gedichte. In: *Sitzungberichte der königl. bayerischen Akademie der Wissenschaften zu München*, München. 201-253.

Nykl, A. R. (1929). Aljamiado Literature. El Rrekontamiento del Rrey Ališandre, *Revue Hispanique*, 77, 409-611.

Ribera, J. – Asín, M. (1912). *Manuscritos árabes y aljamiados de la Biblioteca de la Junta.* Madrid.

Roza Candás, P. (2011). Rasgos aragoneses orientales en un manuscrito aljamiado-morisco. *Alazet. Revista de Filología*, 23, 83-98.

Roza Candás, P. (2017). Vers un corpus numérique aljamiado: quelques exemples d'encodage XML-TEI. In: *Mélanges Abdeljelil Temimi: En hommage à l'oeuvre réalisée en moriscologie*. Tunis: Centre d'Etudes et de Traductions Morisques, 399-414.

Roza Candás, P. – Suárez García, R. (2009). Léxico religioso islámico y cristiano en dos manuscritos aljamiados. In: *Actes du XIII*ème *Symposium International d'Etudes Morisques*, Tunis: FTERSI, 2009, 219-248.

Saavedra, E. (1878). Índice general de la literatura aljamiada. En: *Discursos leídos ante la Real Academia Española en la recepción pública del Excmo. Sr. D..., el día 20 de diciembre de 1878*, Madrid. 103-182.

Sacy, S. de. (1827). Notice d'un manuscrit espagnol écrit pour l'usage des maures d'Espagne, et contenant un Traité de la croyance, des pratiques et de la moral des Musulmanes. *Notices et extraits des manuscrits de la Bibliothèque du Roi et autres bibliothèques*, 11, 311-333.

Sánchez Álvarez, M. (1982). *El manuscrito misceláneo 774 de la Biblioteca Nacional de París*, Madrid: Gredos.

Sánchez Álvarez, M. (1995). Observaciones sobre el arcaísmo lingüístico de los textos aljamiado-moriscos, *Sharq al-Andalus*, 12, 339-348.

Suárez García, R. (2010). Anónimo. Las demandas de Hatim al-Asam (BDDH 31). En: *Dialogyca BDDH. Biblioteca Digital del Diálogo Hispánico*. Accesible en http://iump.ucm.es/DialogycaBDDH/BDDH31/-las-demandas-de-hatim-al-asam-/

Suárez García, R. (2014a). Anónimo. Las demandas de Muça» (BDDH 29). En: *Dialogyca BDDH. Biblioteca Digital del Diálogo Hispánico*. Accesible en http://iump.ucm.es/DialogycaBDDH/BDDH29/las-demandas-de-muca/

Suárez García, R. (2014b). Anónimo. Las demandas de los judíos al annabí Muhammad (BDDH 35). En: *Dialogyca BDDH. Biblioteca Digital del Diálogo Hispánico*. Accesible en http://iump.ucm.es/DialogycaBDDH/BDDH35/las-demandas-de-los-judios-al-annabi-muhammad/

Suárez García, R. (2014c). Anónimo. Las demandas de Šarjil ibnu Šarjun (BDDH 235). En: *Dialogyca BDDH. Biblioteca Digital del Diálogo Hispánico*. Accesible en http://iump.ucm.es/DialogycaBDDH/BDDH235/las-demandas-de-arjil-ibnu-arjun/

Suárez García, R. – Roza Candás, P. (en prensa). Las Humanidades Digitales y el corpus hispánico morisco. Balance, nuevas propuestas y resultados. En: *Patrimonio textual y humanidades digitales*. Salamanca: IEMYRhd.

Schmitz, M. (1901). Über das altspanische Poema de José. *Romanische Forschungen*, 11, 315-411.

Ticknor, G. (1851-56). *Historia de la literatura española*. Madrid: Imprenta de La Publicidad.

Trubetzkoy, N. (1930). Proposition 16. In : *Actes du Premier Congress International de Linguistes à la Haye*, Leyden.

Ana Lalić*
Università di Sarajevo
Facoltà di lettere e filosofia

UDC 811.131.1'36"17/18"
DOI: 10.19090/gff.2020.4.49-60
originalni naučni rad

IL PROBLEMA DEL CONGIUNTIVO NELLE GRAMMATICHE ITALIANE. IL CASO DEL SETTECENTO E DELL'OTTOCENTO

Quello che ci proponiamo di analizzare in questa ricerca è l'evoluzione delle denominazioni del congiuntivo nelle grammatiche italiane del Settecento e dell'Ottocento. Per condurre la ricerca abbiamo scelto le grammatiche di Corticelli (1745), Soresi (1756), Soave (1771), Manni (1787), Mastrofini (1830), Puoti (1856) e Fornaciari (1881). Il corpus è composto dalle grammatiche più vendute e da quelle che contengono alcune novità grammaticali rispetto ai secoli e alle opere precedenti.

L'obiettivo della ricerca è determinare l'origine del "problema" del congiuntivo nella grammaticografia italiana e analizzare le forme ereditate dal latino individuando i procedimenti morfologici e semantici. La metodologia della ricerca è basata sull'analisi testuale del corpus già elencato. La nostra ipotesi primaria è che le grammatiche fino all'Ottocento mostrino più influenze latine e che siano più conservative rispetto a quelle ottocentesche, che invece si avvicinano alla rappresentazione e all'uso odierno del congiuntivo.

Parole chiave: grammaticografia, problema del congiuntivo, denominazioni del congiuntivo, latino, italiano.

INTRODUZIONE

L'oggetto della presente ricerca riguarda alcuni aspetti del problema del congiuntivo e della sua elaborazione nelle grammatiche italiane del Settecento e dell'Ottocento. Nel Seicento e nel Settecento «si pongono le basi per il costituirsi della riflessione e dell'arbitrarietà linguistica moderna» (Bonomi, 2012: 64) perché la grammatica viene concepita «come sistema di

* ana.lalic@gmail.com

regole derivanti dai principi logici del pensiero» (Bonomi, 2012: 64). Abbiamo scelto proprio il periodo del Settecento e dell'Ottocento perché le prime letture delle grammatiche italiane dal Quattrocento al Novecento ci hanno mostrato che durante questi due secoli avvengono grandi cambiamenti nella considerazione del congiuntivo.

Una delle caratteristiche di questo periodo è che i cambiamenti verificatisi durante i secoli precedenti nel campo della grammatica vengono riconosciuti anche dalla grammaticografia (Marazzini 2002, Bonomi 2012, Fornara 2015). Per mostrare e analizzare questi cambiamenti abbiamo proceduto con un'analisi comparativa e testuale del corpus composto dalle seguenti grammatiche:

1. *Regole ed osservazioni della lingua toscana ridotte a metodo per uso del seminario di Bologna* di Corticelli (1745)
2. *I rudimenti della lingua italiana* di Soresi (1756)
3. *Grammatica ragionata della lingua italiana* di Soave (1771)[1]
4. *Lezioni di lingua toscana* di Manni (1787)
5. *Teoria e prospetto ossia Dizionario critico de' verbi italiani coniugati* di Mastrofini (1830)
6. *Regole elementari della lingua italiana* di Puoti (1856)
7. *Sintassi italiana dell'uso moderno* di Fornaciari (1881)
8. *Grammatica della lingua italiana per le scuole ginnasiali, tecniche, militari* di Petrocchi (1887)
9. *Grammatica italiana per uso delle scuole ginnasiali, tecniche e normali* di Morandi e Cappuccini (1895).

I criteri per la scelta del corpus sono stati la rilevanza della grammatica e le novità apportate dall'autore, il che significa che abbiamo scelto le grammatiche più vendute secondo Fornara (2015) e Bonomi (2012), e quelle in cui si confermano diversi approcci nell'elaborazione del congiuntivo rispetto ai grammatici contemporanei e precedenti.

[1] L'edizione usata in questa ricerca è del 1817, tuttavia la prima edizione è del 1771. In seguito, per riferirci a quest'opera, useremo l'anno 1771, così da evitare equivoci relativi all'anno della prima edizione.

PANORAMICA E ORIGINI DEL PROBLEMA DEL CONGIUNTIVO

La moderna grammaticografia italiana riconosce quattro modi finiti: l'indicativo, il congiuntivo, il condizionale e l'imperativo. Secondo Serianni (2016: 382-383) il congiuntivo è un modo verbale che «esprime un certo grado di allontanamento dalla realtà o dalla costatazione obiettiva di qualcosa, contrassegnando un'azione o un processo in quanto desiderato, temuto, voluto, supposto». Tuttavia definire il congiuntivo non è stato sempre così semplice. Si è arrivati al congiuntivo odierno passando attraverso un lungo processo di evoluzione sociale e intellettuale che ha portato alla liberazione dall'eredità latina.

Al centro del problema si pone l'ottativo, il modo che «nel sistema verbale di alcune lingue ha la funzione di esprimere il desiderio e la possibilità» (Treccani, 2019), ma nelle lingue moderne l'ottativo morfologico esiste solamente in alcune lingue come il greco o il gruppo indoiranico (Clackson, 2007: 116). La lingua madre del latino è la lingua protoindoeuropea che, a differenza del latino, aveva l'ottativo morfologico e il cui valore semantico viene ereditato anche dal latino, tuttavia nei tempi e nei valori del congiuntivo, senza esito morfologico (Clacskson, 2007: 120). Dalle forme del congiuntivo latino deriva quello italiano. Le forme sintetiche, il congiuntivo presente e il congiuntivo imperfetto, nascono dalle forme latine. Il congiuntivo presente continua la forma del congiuntivo latino (D'Achille, 2015: 98), mentre il congiuntivo imperfetto italiano adopera le desinenze del congiuntivo piuccheperfetto latino applicandole ai temi del perfetto (D'Achille, 2015: 99).

Possiamo affermare che la grammatica latina esercita una grande influenza sulla storia del congiuntivo. Il congiuntivo latino (Greenough et al., 1903: 278) delle frasi indipendenti poteva essere ortatorio (esprime un'esortazione o un comando), concessivo (esprime una concessione), ottativo (esprime un desiderio), deliberativo (esprime domande o dubbi) e potenziale (esprime una possibilità o una contingenza). Quello delle subordinate invece poteva essere finale, consecutivo, temporale o usato per esprimere una condizione o un'interrogativa indiretta. È a causa della dettagliata divisione degli usi del congiuntivo latino che i grammatici italiani continuano a rispettare questa distinzione seguendo le regole della tradizione grammaticale e differendo i modi verbali dell'attuale congiuntivo. Tutti gli usi del congiuntivo latino esistono anche in italiano, l'italiano riceve in eredità le diverse

denominazioni: l'ottativo dal latino *optativus*, il congiuntivo dal latino *coniunctivus* e il soggiuntivo dal latino *subiunctivus.* È da questa terminologia che proviene «il peso della tradizione grammaticale latina, che descriveva due tipi di congiuntivo (*optativus* e *subiunctivus*), è evidente nel persistere della distinzione tra *optativo* e *subienctivo*» (Fornara, 2015: 38) adoperata anche da Alberti (1973)[2] nella prima grammatica dell'italiano. Questa è la situazione nel Quattrocento che permane anche nel Cinquecento, visto che quasi tutti i grammatici distinguono il *desiderativo* dall'*ottativo* e *congiuntivo* o *soggiuntivo* (Fornara, 2015: 57). Neanche il Seicento apporta importanti differenze riguardo alla descrizione del congiuntivo; gli autori distinguono fra congiuntivo o soggiuntivo, ottativo e desiderativo o potenziale (Fornara, 2015: 71). Quanto al Settecento, la distinzione fra *congiuntivo* e *ottativo* è ancora presente, però alcuni autori scrivono esclusivamente del *soggiuntivo* (Fornara, 2015: 89). Nell'Ottocento avviene la rottura definitiva con la tradizione grammaticale latina e i grammatici individuano solamente il congiuntivo nel senso odierno (Fornara, 2015: 107), mentre nel Novecento le denominazioni del congiuntivo non si pongono affatto come un problema.

IL VALORE SEMANTICO E PRAGMATICO DEL CONGIUNTIVO E DELL'OTTATIVO

Diverse denominazioni

Come già constatato nel capitolo precedente, la lingua italiana ha avuto in eredità dal latino i diversi tipi di congiuntivo, le differenze erano solo terminologiche e si sono intrecciate fino alla fine dell'Ottocento. L'analisi delle grammatiche del Settecento ha mostrato che i grammatici usavano i seguenti termini:

- «I modi del Verbo son cinque, indicativo, imperativo, **ottativo**[3], **congiuntivo**, e infinito.» (Corticelli, 1745: 89)
- «L'altro Modo, perché da sé ha quasi sempre una significazione non assoluta, ma dipende da qualche particella che lo congiunge a un altro

[2] La grammatica è stata scritta tra l'anno 1437 e l'anno 1441 e non è mai stata pubblicata (Fornara, 2015: 33-34).

[3] Il grassetto e la sottolineatura sono nostri.

Verbo, vien detto ***Congiuntivo***, ossia ***Soggiuntivo***.» (Soresi, 1756: 31-32)

- «Allorché un Verbo è retto da un altro Verbo, or si pone al Modo indefinito, ed ora un Modo definito, cioè all'Indicativo, o al **Soggiuntivo**.» (Soave, 1771: 115)
- «Quando il verbo si soggiunge ad un altro per accennare la cosa, senza affermarla, il Modo si chiama ***Soggiuntivo***. [...] Se il Verbo precedente esprime una condizione, quello che si soggiunge chiamasi ***Soggiuntivo Condizionale***.» (Soave, 1771: 47)
- «Non quei già dell'**Ottativo**, o **Desiderativo**, ove noi abbiamo sul bel primo due presenti.» (Manni, 1787: 164)
- «Il **Congiuntivo**, o **Soggiuntivo** ritrova bellamente tutti i suoi tempi [...].» (Manni, 1787: 164-165)

Corticelli individua l'ottativo e il congiuntivo come due modi interamente autonomi. Si tratta di una divisione che si trova anche nel Manni (1787) che aggiunge ancora un sinonimo, cioè l'ottativo viene denominato anche desiderativo, mentre il congiuntivo e il soggiuntivo hanno lo stesso valore. Anche Soresi (1756) adopera il congiuntivo e il soggiuntivo, mentre nel Soave è usata solamente la denominazione soggiuntivo, diviso in due gruppi: soggiuntivo e soggiuntivo condizionale.

Nelle grammatiche dell'Ottocento si trova la seguente divisione:

- «Questi *modi* sono cinque: Indicativo, Imperativo, **Ottativo**, **Congiuntivo** ed Infinito.» (Mastrofini, 1830: 2)
- «Il modo finito è di cinque specie, cioè: indicativo, imperativo, condizionale, **ottativo**, e **congiuntivo**.» (Puoti, 1856: 87).
- «Uso de' modi e de' tempi.» (Fornaciari, 1881: 107), «[...] Uso del **congiuntivo**.» (Fornaciari, 1881: 117)

Le divisioni di Puoti e Mastrofini rimangono più tradizionaliste perché mantengono la differenza fra l'ottativo e il congiuntivo, sebbene il termine *soggiuntivo* venga abbandonato. D'altra parte Fornaciari mostra qualità assolutamente moderne permettendo esclusivamente il congiuntivo. Nelle grammatiche che abbiamo consultato parzialmente non sono presentati i modi verbali, però dalle tabelle della coniugazione dei verbi ausiliari risulta evidente che l'unico modo menzionato in queste due grammatiche (Petrocchi, 2012: 223; Morandi e Cappuccini, 2012: 232) è il congiuntivo, senza menzione

dell'ottativo. Da ciò risulta che tralasciare l'ottativo è una tendenza delle grammatiche della seconda metà dell'Ottocento, che considerano le forme della lingua parlata e l'uso quotidiano della lingua come corretti, degni di un posto nelle grammatiche della lingua standardizzata.

Valore semantico e regole sull'uso

In questa parte affrontiamo il tema delle regole dell'uso del congiuntivo e dell'ottativo cercando di mostrare quali differenze e similarità erano descritte nelle regole dell'uso dei due modi nell'arco dei due secoli e come differiscono l'uno dall'altro. Le grammatiche del Settecento non intervengono molto sulle regole dell'uso.

Relativamente all'uso dell'ottativo, Corticelli non prescrive molte regole, descrive infatti soltanto quando si usa l'ottativo, come per esempio: «**Desiderio** efficace [...], **desiderio** di fare una cosa, ma non già al presente» (Corticelli, 1745: 90). Il filo che unisce tutti i tempi dell'ottativo è la parola *desiderio*, dalla quale è evidente che l'ottativo serve a esprimere la volontà di fare o di aver fatto. Il congiuntivo è spiegato anche di meno, si afferma solo che viene «appoggiato sempre ad alcuna particella di congiunzione» (Corticelli, 1745: 90), ovvero alle congiunzioni. Qualcosa di simile è espresso anche nel Soresi (1756: 31), che il congiuntivo «dipende da un'altra particella», tuttavia non aggiunge di più sulla sintassi della frase complessa neanche riferendosi alle congiunzioni, né al valore semantico dei verbi che introducono il soggiuntivo. Il Soave dedica un capitolo intero all'uso dell'indicativo e del soggiuntivo: *Dei Verbi retti da altri Verbi* (Soave, 1771: 115-118) e *Dei Verbi retti dalle Congiunzioni* (Soave, 1771: 118-119). Per prima cosa Soave sottolinea che bisogna fare attenzione al significato del verbo reggente:

> Conviene osservare se il Verbo della Proposizione principale esprime un affetto dell'animo […] o un atto della mente […] o un'azione che fassi col mezzo delle parole come: *Ei narra, dice, prega, esorta, consiglia, persuade, comanda* […] o un movimento proprio, come *Va, viene* […] o un movimento fatto fare ad altri […] o altre cose somiglianti. (Soave, 1771: 115)

Una volta determinato il significato, il verbo è al soggiuntivo se «l'azione da lui espressa non si afferma, ma si accenna soltanto» (Soave, 1771:

116) e se «il Verbo principale è accompagnato dalla negazione, o significa una cognizione soltanto probabile e dubbiosa» (Soave, 1771: 116). Altri verbi che necessariamente richiedono il soggiuntivo sono: raccomandare, commettere, incaricare, consigliare, esortare, persuadere e simili (Soave, 1771: 117).

Anche nel Manni (1787: 164) l'ottativo serve a mostrare «**voglia** ardentissima di fare [...], **desio** di fare a suo tempo, se possibil fosse [...] **desiderio** d'aver fatto a tal tempo» e l'uso del congiuntivo è ridotto al fatto che è «appoggiato sempre ad alcuna particella di condizione» (Manni, 1787: 164-165). Da ciò si evince che il filo conduttore delle grammatiche del Settecento è la parola *desiderio*, oppure *voglia*, che evidenzia l'ottativo come modo verbale che gestisce il dominio del desiderato o del voluto. Inoltre il congiuntivo appartiene sempre alla frase complessa, è introdotto da una congiunzione e dipende dal significato del verbo della reggente.

Per quanto riguarda l'Ottocento, gli autori si esprimono più dettagliatamente sull'uso dei modi verbali e abbandonano alcune sue denominazioni. Cominciamo con gli autori che distinguono ancora l'ottativo dal congiuntivo:

- «L'*Ottativo* esprime **desiderio** di fare una cosa [...] e per questo è detto ancora *desiderativo*, e tale sarebbe: *oh se amassi, io amerei*, *oh avessi amato*, *io avrei amato*, ecc.» (Mastrofini, 1830: 2)
- «Il *Congiuntivo* è così detto perché si adopera quando si vuole **congiungere** il discorso con altre cose precedenti, e però segue le particole, *sebbene*, *quantunque*, *conciossiacosaché*, ecc.» (Mastrofini, 1830: 2-3)
- «L'ottativo, o desiderativo, dinota un certo **desiderio** o **voglia**, come: *Faccia Iddio che ella perseveri*.» (Puoti, 1856: 87)
- «Il congiuntivo esprime il significato **del verbo dipendente da un altro**, a cui va unito, come quando si dice: *Credo che siate paghi*.» (Puoti, 1856: 87)

Evidentemente non esistono grandi differenze fra il Settecento e l'Ottocento nella considerazione dell'ottativo e del congiuntivo perché l'ottativo rimane nella sfera del desiderato mentre al congiuntivo viene riservata la frase complessa.

Come ci si aspettava dal titolo della grammatica *Sintassi italiana dell'uso moderno*, il Fornaciari è il più dettagliato e prescrive le regole dell'uso

del congiuntivo. In questa parte scegliamo quelle che sono appropriate per mostrare le differenze fra l'ottativo e il congiuntivo:

> Si usa il congiuntivo quando il verbo o la parola principale esprime **una volontà**, **un desiderio**, un comando o esortazione, una concessione, una preghiera, una tendenza a qualche scopo, una speranza o un timore, un'opinione o congettura, un dubbio, un sentimento dell'animo piacevole o doloroso; insomma una disposizione tutta interiore del soggetto. (Fornaciari, 1881: 232)

E: «il congiuntivo invece indica che il concetto **della proposizione subordinata** è soltanto un'opinione, un pensiero, un'aspettazione del soggetto della principale» (Fornaciari, 1881: 231). Da queste due regole risulta che nel Fornaciari il congiuntivo assume il significato che l'ottativo aveva nelle grammatiche precedenti poiché è usato per esprimere un desiderio e una volontà. Inoltre è congiunto alle principali e usato secondo il senso del verbo della reggente. In alcuni casi il congiuntivo viene usato (Fornaciari, 1881: 117) per esprimere un imperativo, un augurio o un'imprecazione, oppure una concessione, un rimprovero per qualcosa che si doveva o non si doveva fare. Da uno degli usi del congiuntivo concludiamo che l'ottativo è presente anche nel Fornaciari ma rappresenta solamente una delle funzioni del congiuntivo: «in senso di rammarico, pentimento, vano desiderio (modo detto dai grammatici ***ottativo***)» (Fornaciari, 1881: 117). È chiaro perciò che Fornaciari non elimina totalmente l'ottativo dalla grammatica italiana, come del resto non avviene nelle grammatiche contemporanee (Serianni, 2016: 524), tuttavia unifica questi due modi simili, forse proprio perché i desideri coincidono con il significato dei verbi che esigono il congiuntivo.

USO DEI TEMPI VERBALI

Nel Soresi troviamo la seguente osservazione: «*Credo, che saranno partite le navi.* Ecco la medesima diventata del Passato» (Soresi, 1756: 33). Da ciò deriva che si devono sempre tenere in mente il contesto e la semantica dell'enunciato. Considerato che non tutte le grammatiche distinguono fra l'ottativo e il congiuntivo, in questo capitolo ci occupiamo in modo più dettagliato solamente di quelle in cui la distinzione è presente. Dato che Mastrofini e Puoti presentano soltanto il paradigma del congiuntivo, senza fornire esempi del contesto, li trascuriamo a favore del Corticelli e del Manni.

Cercheremo di dimostrare che l'unica differenza fra l'ottativo e il congiuntivo è quella semantica. A titolo d'esempio usiamo i casi dell'uso dei due modi verbali.

Cominciamo col Corticelli:

1) Tempi dell'ottativo: il presente perfetto (se io **amassi**), il presente imperfetto (io **amerei**), il preterito determinato (Dio voglia ch'io **abbia amato**), il preterito indeterminato (io **avrei amato**, però non potei), il trapassato (volesse Iddio, che io **avessi amato**), il futuro (Dio voglia, ch'io **ami**). (Corticelli, 1745: 90)

2) Tempi del congiuntivo: presente (benché io **ami**), preterito imperfetto (benché io **amassi**), preterito perfetto (benché io **abbia amato**), trapassato (benché io **avessi amato**), futuro (quando io **avrò amato**). (Corticelli, 1745: 90)

Se esaminiamo i casi forniti da Corticelli constatiamo che la differenza fra l'ottativo e il congiuntivo è semantica. Agli esempi *se io amassi*, *io amerei* e *benché io ami*, nonostante non abbiano la stessa forma, possiamo aggiungere "in questo momento" e dedurre che, infatti, il verbo si riferisce e viene progettato al tempo presente, anche se *amassi* dell'ottativo ha la stessa forma del preterito imperfetto del congiuntivo. La differenza tra l'ottativo e il congiuntivo negli esempi *Dio voglia, ch'io ami* e *benché io ami* sta nel fatto che l'azione espressa dall'ottativo viene progettata nel futuro, mentre per quanto concerne il congiuntivo il verbo *ami* si riferisce al presente. D'altra parte il futuro del congiuntivo fa parte di una proposizione temporale e si riferisce a un'azione che si svolgerà prima di un'altra. Riguardo agli altri tempi del passato, possiamo aggiungere "in quel momento" al preterito determinato, indeterminato, imperfetto, perfetto e trapassato, e concludere che l'azione si riferisce al passato. Inoltre anche le denominazioni dei tempi del passato mostrano lo stesso perché non esiste una grande differenza come nei tempi del presente.

Manni sostiene qualcosa di simile:

1) «Non quei già dell'Ottativo, o Desiderativo, ove noi abbiamo sul bel primo due presenti. L'uno perfetto che dimostra voglia ardentissima di fare, come *Oh se io* ***amassi***! L'altro imperfetto, che accenna desio di fare a suo tempo, se possibil fosse, qualmente è *Io* ***amerei***. Due passati abbiamo, l'un de' quali determinato essendo, mostra desiderio d'aver

fatto a tal tempo, *Dio voglia*, *ch'io* ***abbia amato****. Pur ch'io* ***abbia sentito***. L'altro indeterminato, come ***Avrei fatto****, ma non potetti.* Un futuro in fine, come i Latini hanno, ed è *Dio voglia, ch'io* ***ami***.» (Manni, 1787: 164)

2) «Il Congiuntivo, o Soggiuntivo ritrova bellamente tutti i suoi tempi in quelli detti di sopra, appoggiato sempre ad alcuna particella di condizione.» (Manni, 1787: 164-165)

Manni chiarisce il valore temporale di ogni tempo, spiegando quando i tempi si riferiscono al presente, al passato o al futuro. Tuttavia lo fa solamente per i tempi dell'ottativo sostenendo che il congiuntivo prende in prestito tempi già elencati. Evidentemente, se il congiuntivo prende in prestito i tempi di un altro modo verbale, non esiste una differenza morfologica tra il congiuntivo e l'ottativo. Infine possiamo concludere che le differenze fra l'ottativo e il congiuntivo sono semantiche e non morfologiche. Questo ci fornisce una delle ragioni per cui il congiuntivo poteva assumere le funzioni dell'ottativo rendendolo alla fine superfluo.

CONCLUSIONE

Dall'elaborazione della prima grammatica italiana di Alberti fino alle grammatiche dell'Ottocento è sempre esistita una differenza formale fra l'ottativo e il congiuntivo. Abbiamo esposto i modi in cui gli autori delle grammatiche usavano i termini come soggiuntivo, ottativo e congiuntivo nel periodo di questi due secoli e che l'unico che rimane come un modo autonomo fino ad oggi è il congiuntivo. Nel Settecento convivono tre denominazioni per l'odierno congiuntivo: ottativo, soggiuntivo e congiuntivo. La denominazione "ottativo" sopravvive anche nell'Ottocento in alcuni grammatici più tradizionali come Puoti e Mastrofini, però verso la fine del secolo e con la corrente manzoniana appare chiaro che il congiuntivo assume le forme che conosciamo oggi. Sebbene sia esistita una differenza formale fra il congiuntivo e l'ottativo durante i secoli, abbiamo dimostrato che non esisteva una differenza morfologica fra queste due forme, e che tutte e due confluiscono definitivamente in un'unica forma nella seconda metà dell'Ottocento e con lo sviluppo del pensiero sull'italiano come di una lingua moderna. Tuttavia nell'Ottocento si continua a usare l'ottativo, dato che sopravvive il valore ottativo del congiuntivo.

L'uso dell'ottativo è limitato all'espressione del desiderio mentre i grammatici ritengono che il congiuntivo si usi nelle frasi subordinate e dopo una congiunzione. Si è mostrato che la storia del congiuntivo è infatti la storia della liberazione dal peso della grammatica latina e dell'indipendenza della grammatica italiana, libera dal passato. In effetti l'ottativo non faceva parte della lingua viva, essendo un relitto del latino e della tradizione, e ne consegue che il problema del congiuntivo appartiene a un dibattito più grande, quello di come rendere l'italiano una lingua moderna, adatta all'uso moderno e quotidiano, non solamente a quello teoretico e letterario.

Ana Lalić

THE PROBLEM OF THE SUBJUNCTIVE MOOD IN ITALIAN GRAMMARS – THE CASE OF THE EIGHTEENTH AND NINETEENTH CENTURY

Summary

We propose to analyze in this research the evolution of denominations of the subjunctive mood in Italian grammars during the eighteenth and nineteenth century. To conduct the research, we chose grammars written by Corticelli (1745), Soresi (1756), Soave (1771), Manni (1787), Mastrofini (1830), Puoti (1856), and Fornaciari (1881). The corpus is made of most sold grammars and those that contain certain grammatical novelties in respect to the precedent centuries and previous grammar books.

The goal of this research is to determine the origins of the "problem" of the subjunctive mood in Italian grammaticography and to analyze the forms that were inherited from Latin by identifying the morphological and semantic proceedings. The methodology of the research is based on textual analysis of the corpus. Our primary hypothesis is that the grammars until the nineteenth century show more Latin influences and that they are more conservative when compared to grammars from the eighteenth century that approach the modern presentation and use of the subjunctive mood.

Key words: grammaticography, problem of the subjunctive mood, denominations of subjunctive, Latin, Italian.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Alberti, L. B. (1973). *Opere volgari. Vol III.* Bari: Laterza.
Bonomi, I. (2012). *Grammaticografia italiana attraverso i secoli*. Catania: CUEM.

Corticelli, S. (1745). *Regole ed osservazioni della lingua toscana ridotte a metodo per uso del seminario di Bologna*. Bologna: Stamperia di Lelio dalla Volpe.

D'Achille, P. (2015). *Breve grammatica storica dell'italiano*. Roma: Carocci.

Clackson, J. (2007). *Indo-European Linguistics: An Introduction.* Cambridge: Cambridge University Press.

Fornaciari, R. (1881). *Sintassi italiana dell'uso moderno*. Firenze: G. C. Sansoni editore.

Fornara, S. (2015). *Breve storia della grammatica italiana*. Roma: Carocci.

Greenough, J. B. et al. (1903). *New Latin Grammar*. Boston: Ginn & Company.

Manni, D. M. (1787). *Lezioni di lingua toscana*. Firenze: Stamperia di Pietro Gaetano Viviani.

Marazzini, C. (2002). *La lingua italiana: profilo storico*. Bologna: il Mulino.

Mastrofini, M. (1830). *Teoria e prospetto ossia Dizionario critico de' verbi italiani coniugati*. Milano: Giovanni Silvestri.

Morandi, L. & Cappuccini, G. (2012). "Grammatica italiana per uso delle scuole ginnasiali, tecniche e normali". In: Bonomi, I. (2012). *Grammaticografia italiana attraverso i secoli*. Catania: CUEM.

Petrocchi, P. (2012). "Grammatica della lingua italiana per le scuole ginnasiali, tecniche, militari". In: Bonomi, I. (2012). *Grammaticografia italiana attraverso i secoli*. Catania: CUEM.

Puoti, B. (1856). *Regole elementari della lingua italiana*. Pisa: Fratelli Nistri.

Serianni, L. (2016). *Grammatica italiana*. Torino: UTET.

Soave, F. (1817). *Grammatica ragionata della lingua italiana*. Milano: Società Tipografica de' Classici Italiani.

Soresi, P. D. (1756). *I rudimenti della lingua italiana*. Milano: Reggio-Ducal corte.

Treccani, il portale del sapere, s.v. "ottativo", consultato il 25 gennaio 2019.

Tibor Berta*
Universidad de Szeged

UDC 811.134.2'36
DOI: 10.19090/gff.2020.4.61-79
pregledni rad

LA ALTERNANCIA DE AUXILIARES EN EL ESPAÑOL ANTIGUO: *HABER* Y *SER* CON PARTICIPIO EN LA VERSIÓN SEVILLANA DE LA *HISTORIA DEL NOBLE VESPASIANO*

El objetivo del trabajo es examinar el fenómeno conocido como doble auxiliaridad en la edición sevillana de la *Historia del noble Vespasiano* (1499). Este fenómeno, consistente en la alternancia de *haber* y *ser* como auxiliares en los llamados tiempos compuestos de los verbos intransitivos, fue uno de los rasgos característicos del sistema verbal del español antiguo hasta su gradual desaparición y la generalización de *haber* como único auxiliar, producidas durante los siglos XVI y XVII. Estudios previos han concluido que la selección se asociaba con subtipos diferentes entre los verbos intransitivos y que solo en algunos casos era libre de condiciones. Mediante el análisis semántico-sintáctico de ejemplos procedentes del corpus sugeriremos que dicha alternancia también podía estar sometida a ciertas condiciones –básicamente semánticas– también en estos últimos casos.

Palabras clave: verbos auxiliares, tiempos compuestos, español antiguo, morfosintaxis histórica, verbos intransitivos.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es examinar la llamada doble auxiliaridad en la versión sevillana de la *Historia del noble Vespasiano* (1499). Dicho fenómeno consiste en seleccionar auxiliares distintos –correspondientes a los verbos latinos HABERE y ESSE– para los tiempos compuestos de los verbos intransitivos y caracteriza diversas lenguas europeas. En ellas, según se ve en los ejemplos citados por Aranovich (2003: 2), que reproducimos en (1), procedentes del

* tberta@hist.u-szeged.hu

francés, del italiano y del neerlandés, algunos verbos intransitivos se auxilian con el auxiliar de los transitivos, mientras que otros reciben el de las construcciones pasivas –cfr. (1a, 1c, 1e) y (1b, 1d, 1f)–.

(1)

a) fr. *J'ai parlé*.
b) fr. Marie *est arrivée*.
c) it. Sandro *ha sorriso*.
d) it. Il bambino *è morto*.
e) nl. Janneke *heeft geknipoogd*.
f) nl. De kinderen *zijn* in Amsterdam *gebleven*.

Diversas hipótesis han intentado describir los motivos de esta alternancia de auxiliares. En opinión de Perlmutter (1978; 1989) y Burzio (1986), la elección responde a una categorización sintáctica de los verbos intransitivos según su carácter inergativo o inacusativo. Otros estudios destacan aspectos semánticos que parecen determinarla: según Aranovich (2003) y Vincent (1982) esta depende del carácter agentivo y no agentivo del sujeto, según Mithun (1991) la define la actividad o inactividad de este. Sorace (2000) elabora una jerarquía en la selección de auxiliar sosteniendo que ciertos verbos seleccionan HABERE o ESSE categóricamente mientras que otros aceptan en mayor o menor grado la variación entre los auxiliares dependiendo de parámetros como la agentividad, la dinamicidad y la telicidad.

En el español antiguo también existió el mismo fenómeno –tal como muestran los ejemplos aducidos en (2-5)–, de lo que encontramos referencias en obras de gramática histórica generales –como las de Yllera (1980: 230-245), Lapesa (2000: 784-787 y Penny (2005: 193-194) – y análisis específicos –como los de Benzing (1931), Company (1983), Pountain (1985), Elvira (2001), García Martín (2001: 106-118), Aranovich (2003), Rodríguez Molina (2006), Romani (2006; 2008), Stolova (2006) y Rosemeyer (2012; 2014)–. De acuerdo con Elvira (2001: 212 y ss.) y Rodríguez Molina (2006: 1066-1069), conviene diferenciar los casos donde la selección entre *haber* y *ser* distinguía bastante categóricamente dos tipos de verbos –como en (2) y (3) –, de aquellos donde la variación del auxiliar afectaba el mismo verbo, respondiendo a una alternancia diatética inacusativa / transitiva –como en (4)–, o bien sin alternancia diatética –como en (5) –.

(2)

a) et pues que *ouieron fablado* en una buena pieça del dia (CEM, 238, citado por Romani 2008: 1078)
b) los ifantes de Carrión bien *an cavalgado*. (PMC 2246)
c) Porque por muchas tierras non *auia andado* (APO 125d)

(3)

a) Cuando las gentes lo vieron, cuydaron que *era muerto*, (ECL p. 131)
b) Poco tiempo ha que *es nacida*. (ARM 4)

(4)

a) *Passada es* la noche, venida es la mañana (PMC 1540)
b) Andan los dias e las noches e *passada han* la sierra (PMC 1823)
c) Espidiénse al rey, con esto *tornados son* (PMC 1914)
d) A sos castiellos a los moros dentro los *an tornados* (PMC 801)
e) Entendió de su vida que *era acabada* (ALE p. 268)
f) Et desque aquel rey *ovo acabada* la mezquita (ECL p. 166)

(5)

a) aún non *era llegado* el que en buen ora naçió (PMC 3013)
b) fata la çintura el espada *llegado ha*. (PMC 2424)
c) *Entrados son* a Molina, buena y rica casa (PMC 1530)
d) Tórnanse con las dueñas, a Valencia *an entrado* (PMC 2247)

El fenómeno en cuestión en el caso del español muestra ciertas particularidades tanto sincrónica como diacrónicamente.

Desde la perspectiva sincrónica cabe destacar que la selección de *haber* y *ser,* respectivamente, en el español antiguo fue menos categórica de lo que es en otras lenguas, puesto que los verbos que aceptaban *ser* también aceptaban con mayor o menor frecuencia *haber* (Lapesa, 2000: 784; Elvira, 2001; Octavio de Toledo, 2002: 259; Penny, 2006: 194; Suárez, 2016: 158). La aceptación de *haber* parece estar relacionada con la posibilidad de usar el verbo intransitivo como transitivo (Yllera, 1980: 231, citado por García Martín (2001: 109). Para algunos investigadores la alternancia de auxiliares documentada con el mismo verbo debió de tener un valor puramente estilístico (Company, 1983: 243-245; Keniston, 1937: 450-451) Lapesa, 1988: 212), según otros, en cambio, se sometía a ciertas condiciones, como la referencia a la mera acción o a la acción

con el resultado (Molho, 1975: 178-181; Yllera, 1980: 231-232; Andres-Suárez, 1994: 72; Octavio de Toledo, 2002: 260)[1], la focalización en la parte procesal o en el resultado del evento (Arias Álvarez, 2000: 210-211) o bien la presencia de la modalidad irreal y la negación Stolova (2006). Dada la distribución funcional distinta de las construcciones con *haber* y con *ser*, algunos investigadores consideran que se trata de dos estructuras diferentes (Rosemeyer, 2012; 2014) y que *ser*+participio en el español medieval no fue tiempo verbal compuesto, sino construcción resultativa (Rodríguez Molina, 2006).

Desde el punto de vista diacrónico, destaca la gran variedad de opiniones referentes a la cronología de la desaparición del fenómeno. En general los autores se limitan a afirmar que su decadencia inició en el siglo XVI y se consumó en el XVII (Eberenz, 1991: 99; 2009: 187; Lapesa, 2000: 785; Penny, 2006: 194), atribuyendo importancia fundamental al siglo XV en cuanto a la difusión de *haber* (Rosemeyer, 2014: 138-141). Esta cronología es reforzada por algunos datos según los cuales hacia finales del siglo XV el uso de *ser* ya se restringía a ciertos verbos –*nacer, pasar, llegar* y *venir*– (Company, 1983: 241-242) siendo muy escasa su frecuencia en los períodos posteriores (García Martín, 2001: 117-118; Idrisz, 2009). Los estudios específicos hacen constar que el proceso fue gradual y afectó los diferentes tipos de verbos en épocas distintas: parece que los verbos de estado, de existencia y de aparición fueron los primeros (Benzing, 1931; Pountain, 1985), mientras que los de movimiento –*ir, salir* y *venir*– y de cambio de estado –*morir, nacer* y *pasar*–, clasificados juntos como verbos de cambio télicos por Mateu Fontanals (2009: 185), fueron los últimos en perder la posibilidad de seleccionar *ser*[2]. Desde el punto de vista semántico, la resistencia a la sustitución de *ser* por *haber* aparentemente fue mayor en el caso de los verbos cuyo sujeto es prototípicamente paciente (Aranovich, 2003: 11, basado en Dowty, 1991) y los datos cronológicos del cambio parecen responder

[1] Ya Par (1923: 320) –en lo referente al catalán antiguo– había afirmado que es "l'auxiliar ço qui nos indica com devem considerar l'acció". Octavio de Toledo cita la gramática española de Oudin publicada en 1597, que, a propósito de las formas *yo he venido* y *yo soy venido* afirma que "le premier signifie l'action & mouvement de la venue; & le second denote le repos apres la venue" (citado aquí según la edición de 1639: 145).

[2] Lapesa (2000: 785) menciona un uso muy tardío, datado en 1836 de *era pasada* en Larra.

a la aplicación de la jerarquía de la selección de auxiliares formulada para explicar hechos sincrónicos en la diacronía.

A continuación examinaremos el uso de los auxiliares *aver*[3] y *ser* en construcciones intransitivas registradas en la versión sevillana, editada en 1499, de la *Historia del noble Vespasiano,* una obra narrativa –difundida y popular en la Europa medieval–, basada en el *Evangelium Nicodemi*, que cuenta la destrucción de Jerusalén por el emperador Vespasiano presentando los hechos históricos y ficticios como venganza por la muerte de Jesucristo. Este breve relato debió de tener diferentes versiones manuscritas en las lenguas romances de la península Ibérica, y posteriormente nacerían diversas ediciones impresas basadas en aquellas, de las que se conocen dos en español (Toledo 1492; Sevilla 1499) y una en portugués (Lisboa 1496). Aunque las versiones paralelas –la edición portuguesa probablemente es una traducción del español (Machado s.f.: 5 y 2010: 126)– se han convertido en objeto de estudios histórico-comparativos –por ejemplo Machado (2008), Berta (2014; 2017)–, en este trabajo nos concentraremos a la versión sevillana, que utilizaremos como representante de la situación lingüística de la época preclásica de la historia del español. Analizaremos los datos recogidos del corpus clasificando los verbos según el auxiliar que seleccionan y distinguiendo los que se documentan exclusivamente con *aver*, los que se registran exclusivamente con *ser* y los que muestran la alternancia de estos auxiliares. Quedan excluidas –en la medida que sea posible– aquellas construcciones del tipo *ser*+participio que deben interpretarse como pasivas o reflexivas, que también se formaban con este auxiliar. Mediante el análisis intentaremos determinar la distribución de los dos auxiliares en cuestión, definir los criterios a los que su selección podía estar sometida en la época de la edición examinada y situar, de esta manera, el texto en este período, considerado sumamente importante desde el punto de vista de la historia de la selección de auxiliares en el español.

ANÁLISIS DEL CORPUS

En el corpus analizado fueron registradas en total 62 construcciones formadas por el auxiliar *aver* o *ser* y el participio de un verbo intransitivo,

[3] A continuación utilizamos la grafía *aver,* aplicada en el corpus y habitual en la época.

entre las cuales hay 22 casos (35%) donde el auxiliar es *aver* y 40 (63%) donde esta función es desempeñada por *ser*. Los verbos cuyos participios coaparecen con estos auxiliares pueden ser divididos en tres grupos: 9 (41%) son auxiliados exclusivamente con *aver*, 10 (45%) solamente con *ser,* mientras que 3 (14%) muestran alternancia en la selección del auxiliar. Estas proporciones pueden ser observadas en los gráficos siguientes.

Gráfico 1: *Ocurrencias de auxiliares*

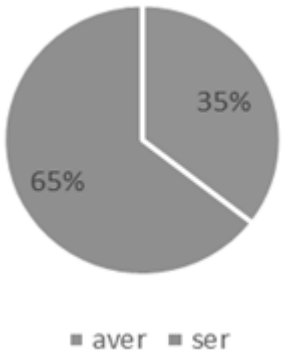
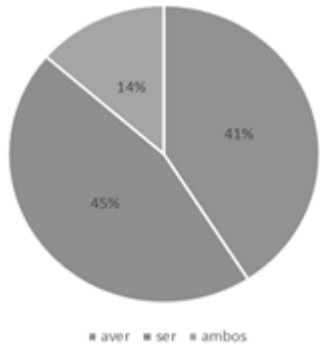


Gráfico 2: *Verbos según el auxiliar seleccionado*



El primer grupo es formado por *acahescer, acostumbrar, andar, començar, comer, durar, estar* –o *ser*[4]*–, fablar* y *trabajar.* La mayoría de estos verbos –como *andar, començar, comer, fablar* y *trabajar*– no solo es clasificable como intransitivo inergativo –con un sujeto agente caracterizado por el rasgo [+humano]–, sino incluso como transitivo, lo cual explica la auxiliación con *aver* ilustrada en (6) –según argumentan Yllera (1980: 232) y García Martín (2001: 109), *(vid. supra)*–. Nótese que *durar,* a pesar de no ser caracterizado por el papel semántico de agente, de acuerdo con England (1982: 125) y Cano Aguilar (1987: 321-322), parece conllevar cierta transitividad a nivel sintáctico por coaparecer con elementos adverbiales de funcionamiento muy parecido al de un objeto directo.

[4] Arroyo Vega (2001: 94-99), a propósito de la voz pasiva, menciona que en la época en la que se editó el texto aquí analizado *estado* podía funcionar también como participio de *ser*.

(6)

a) matarõ vn hõbre que luẽgo tiẽpo *auia andado* asi como loco por la cibdad de Jerusalẽ diziẽdo todos dias (SEV, 5989-5991)[5].
b) e ẽpero no se osauã bautisar fasta que el ẽperador e su fijo Titus *ouierõ comẽçado* (SEV 6523-6524).
c) Y quãdo *ouieron comido* el enperador los fizo venir ante si e demando les que si creyã en aquel Sãto profeta e ellos dixeron que si. (SEV 5663-5665).
d) Y quãdo esta fiesta *ouo durado* ocho dias ayũtarõ se todos los caualleros e nobles dela cibdad enel palacio del ẽperador (SEV 6605-6607).
e) emperador e quãdo *ouierõ* amosados *fablado* tornaron se a la otra gente alla dõde estaua el mẽsagero del emperador cõ Jacob (SEV 5313-5314).
f) Grãdes gracias do yo a dios e a aquesta sãcta muger que tanto *a trabajado* por mi. (SEV 5511-5513).

Acahescer y *estar/ser* constituyen excepción en este grupo por construirse con *aver* a pesar de carecer tanto del papel de agente como del uso transitivo. Su auxiliación con *aver* en la época de nuestra edición, sin embargo, está confirmada por la bibliografía especializada (Yllera, 1980: 237; García Martín, 2001: 110-111; Octavio de Toledo 2002: 259; Aranovich, 2003: 16)[6].

Al segundo grupo pertenecen los verbos *acabar*, *arribar, entrar, escapar, yr, llegar, morir, nascer, resuscitar* y *passar,* documentados solo con el auxiliar *ser*. Entre estos casos *acabar*, *escapar*, *resuscitar* y *pasar*, ilustrados en (7), presentan la alternancia diatética mencionada por Elvira y Rodríguez Molina *(vid. supra),* pudiendo usarse como biactanciales transitivos o monoactanciales inacusativos, así solo el examen del contexto situacional y sintáctico puede determinar si la construcción con *ser* es pasiva o intransitiva. En (7a) la coocurrencia con la estructura transitiva *ouo acabado su sermõ* y la coordinación con la construcción pasiva *la missa fue dicho* nos hace atribuir una interpretación más bien pasiva a *fue acabado.* En (7b-d), sin embargo,

[5] Las referencias indican Kindle Locations según la edición digital de Machado (2010).

[6] Yllera (1980: 229; 237) y Lapesa (2000: 784) mencionan casos de *ser+estado*, pero solamente como esporádicos y atribuidos a la influencia aragonesa, catalana o italiana.

ninguno de los sujetos parece ser el sujeto paciente de un verbo biactancial con sujeto agente, por tanto puede ser excluida la interpretación pasiva.

(7)

a) e quãdo ouo acabado su sermõ e el oficio *fue acabado* e la missa fue dicho [sic!] el emperador mãdo que (SEV 6600-6603).
b) ca muchos *fuerã escapados* a vida e por aquesta razõ murierõ (SEV 6370).
c) despues resuscito al tercero dia e a los quarenta dias se subio a los cielos despues que *fue resuscitado* ẽ presencia delos sus // [...] (SEV 5376-5378).
d) El sol puesto comẽço a salir luego ẽ horiẽte biẽ asi como si la noche *fuese pasada* fue dia claro. (SEV 5973)

Los verbos *arribar*, *entrar*, *yr*, *llegar* y *tornar*, ilustrados en (8), pertenecen a la clase de verbos de movimiento inherentemente dirigido, los cuales –como ya se ha mencionado– son los últimos en perder la posibilidad de seleccionar *ser* como auxiliar. Es cierto que según Benzing la última documentación con *ser* en el caso de *arribar* y *tornar* es relativamente antigua –se data del siglo XIV y del XV, respectivamente–, pero esto probablemente se debe a que estos verbos cayeron en desuso.

(8)

a) despues que partierõ de Acre el emperador ni otra persona nũca supierõ dellos cosa nigũa fasta que *fuerõ arribados* cada vno ẽ su tierra (SEV 6456-6460).
b) e acosto se al lugar por el qual aquel jnfante *era entrado* (SEV 5391).
c) Mas por quãto la mayor parte dela gente *era yda* a celebrar la fiesta ẽ Jerusalẽ estauan enel castillo muy pocos e quisierõ se dar mas el enperador no los quiso tomar a merced (SEV 5618-5619).
d) quãdo *fuerõ llegados* fueron a ver al emperador a los palacios donde estaua e fizierõ le reuerẽcia (SEV 5144-5145).
e) E quãdo Gays el senescal *fue tornado* de Jerusalem ẽ Roma con la sancta Veronica que cõ ella traya el sancto paño dõde era la faz de Jesu Christo nuestro redẽtor. (SEV 5343-5346).

Los verbos *morir* y *nascer* también pertenecen a los verbos que –según se puede ver en los ejemplos aducidos en (9)– en nuestro corpus se

documentan exclusivamente con *ser*. Tal hecho no sorprende teniendo presente que varios autores –como Benzing (1931), Yllera (1980: 234) y Aranovich (2003: 57), entre otros– los mencionan entre los más resistentes al uso de *aver.*

(9)

a) Si aquel santo profeta que *fue muerto* ẽ Jerusalẽ e fue juzgado a grão tuerto por Pilatos mi adelantado a requirimiẽto delos judios e resuscito al tercero dia que *fue muerto* me da salude yo tomare vẽgãça delos falsos judios que lo mataron luego que sea sano. (SEV 5402-5407).
b) E quãdo Pilatos vido al Rey Archileus que *era muerto* fue muy triste e ayrado e entro se ẽ la cibdad (SEV 6232-6233).
c) e deziã todos a vna boz que aquel que todos dias dezia ven Vaspasiano ẽ Jerusalẽ *es muerto* por que nos creemos que fuese profeta cõtra nos. (SEV 6012-6014).
d) quãdo el enperador ouo leydas las cartas e supo que de tal guisa Pilatos *era muerto* fizo se mucho marauillado (SEV 6785-6787).
e) ca los sus sabios le dixerõ que el rey delos judios *era nascido* delo qual ouo muy grãde pesar (SEV 6209-6212).

El tercer grupo, mucho más reducido, es formado por los verbos *quedar, salir* y *venir,* cuyos participios se documentan tanto con *aver* como con *ser* en la función de verbo auxiliar. Esta alternancia, donde según Rodríguez Molina (2006: 1069), «la diferencia del auxiliar no conlleva un cambio en la diátesis de la cláusula ni en el significado del verbo», para algunos autores es libre, mientras que otros creen que obedece a ciertas condiciones *(vid. supra).* A continuación examinamos esta cuestión mediante el análisis semántico-pragmático de las construcciones recogidas.

El verbo *quedar,* que para Elvira (2001: 220) se auxilia con *ser*, mientras que para Benzing (1931), Yllera (1980: 235) y Aranovich (2003: 5), al menos desde el siglo XV, aparece exclusivamente con *aver*, en nuestro corpus muestra la alternancia de los dos auxiliares –aunque con una sola ocurrencia de cada uno–, tal como se puede observar en (10).

(10) a. e estos judios que *son quedados* sean para mi e guardad los biẽ. (SEV 6385-6386).

b. ca ẽ toda esta tierra no *ha quedado* judio que algo valga que no sea aqui venido por honrrar la fiesta muy marauillosamẽte (SEV 5896-5897).

La distribución de los dos auxiliares parece corresponder, al menos parcialmente, a si el sujeto gramatical es susceptible de controlar la situación actuando como agente o no –comportamiento mostrado por los datos de Meilán (1992: 658) y Rosemeyer (2014: 165; 185)–. En (10a) la estructura *estos judios que son quedados* se refiere a los judíos que no fueron vendidos por los romanos vencedores después de la ocupación de Jerusalén, por tanto, no se les puede atribuir agentividad alguna. El caso de la expresión *no ha quedado judio que algo valga* en (10b), en cambio, no está tan claro. Por una parte, alude a aquellos judíos que no fueron a la ciudad a participar en las actividades festivas, es decir, que se han quedado en casa intencionadamente, lo cual supone cierto grado de agentividad y control sobre la situación. Por otra parte, la misma expresión también puede ser interpretada como 'no hay aquí ningún judío que algo valga', lo que no supone control sobre la situación.

A diferencia de *quedar*, apenas registrado en el corpus analizado, *salir* y *venir* muestran un uso bastante frecuente: el primero tiene 7, el segundo 15 ocurrencias, entre las cuales cada uno cuenta con un solo caso de auxiliación con *aver*. La predominancia de *ser* no sorprende, dado que estos verbos suelen *ser* categorizados entre los últimos en perder cronológicamente la posibilidad de aceptar este auxiliar. A pesar de la asimetría observable en la frecuencia de los dos verbos, la selección entre estos parece obedecer a ciertas condiciones semánticas relacionadas con el carácter agentivo o no agentivo del sujeto.

Considerando los ejemplos (11a-d), que contienen *salir* auxiliado con *ser,* vemos que estas construcciones pueden ser interpretadas como resultativas con sujetos no agentivos. En (11a-b) los sintagmas *el sol* y *aquel cõsejo* tienen el rasgo [-humano], mientras que en (11c) el sujeto aparente *las gẽtes*, pese a ser caracterizado por el rasgo [+humano], en vez de agente, es más bien beneficiario de actos realizados previamente por otras figuras: los nobles que habían acompañado al emperador en el sitio de Jerusalén, ya bautizados, al regresar a sus tierras hicieron convertir a sus pueblos al cristianismo, cuya consecuencia es que estos fueron salvados, es decir, *fuerõ salidas del error delos diablos.* En (11d) la construcción *fuerõ salidos* aparece en una subordinación temporal introducida por *quãdo* describiendo una circunstancia de fondo para el evento descrito por la parte principal de la oración. En (11e), en cambio, donde el participio *salido* se compone con *aver,* el

sujeto –ausente en la estructura superficial–, se entiende como agente que controló la acción descrita por el complejo verbal *avia salido,* teniendo en cuenta que consiguió escaparse de la cárcel y que la idea de acción es reforzada por la presencia del interrogativo *como.*

(11)

a) Quando el dia fue claro e el sol *fue salido* el ẽperador no quiso adorar los ydolos como solia por quãto no auia enellos firme creencia por las palabras que su senescal le auia dicho. (SEV 5448-5449).
b) ouierõ muy grãde pesar e dixerõ entre si que aquel cõsejo *era salido* de la cabeça de Jafel. (SEV 5817-5819)
c) e las gẽtes *fuerõ salidas* del error delos diablos ẽ que creyã (SEV 6628-6630).
d) e quãdo se ouierõ recogido ala barca e *fuerõ salidos* ẽ tierra luego se ẽtro la casa enel abismo cõ Pilatos toda: (SEV 6777-6778).
e) E despues demãdo le **como** *auia salido* de la cibdad que el avia oydo dezir que Pilatos lo auia puesto ẽ prision (SEV 5880-5882).

Los datos presentados sugieren, por tanto, que el sujeto no agentivo y la construcción con un valor resultativo exigen preferentemente *ser*, mientras que en el único caso de *aver* el sujeto es agentivo y la construcción expresa acción o evento.

No obstante, los ejemplos aducidos en (12) demuestran que «la presencia de *ser* + participio no conlleva automáticamente lectura no agentiva» (Suárez, 2016: 159), puesto que tanto *fue salida* en (12a) como *es salido* en (12b) parecen referirse a una acción controlada por el sujeto. La agentividad del sujeto en este segundo ejemplo es reforzada por la presencia de la construcción final *para pelear cõ nosotros,* incompatible con un sujeto no agentivo.

(12)

a) e fue se a la puerta del senescal e *fue salida* Veronica de fuera dela puerta e fallo ay al sãto hõbre e dixo le: (SEV 5420).
b) Amigos sabed que Pilatos cõ toda la gẽte dela cibdad *es salido* **para pelear cõ nosotros** por que es menester que sabia mẽte salgamos a el al canpo: (SEV 5942-5945).

Por lo que se refiere a *venir*, también este verbo muestra una predominancia absoluta a favor de *ser* como auxiliar; en algunos casos esta estructura parece expresar el resultado de una acción, como ocurre en (13a-c), donde las construcciones *era venida* –que debe ser leída *era venido*–, *fue venido* y *fuerõ venidos* más bien aluden a la presencia de *Gays, su senescal* del *alguazil* y de *los senadores,* respectivamente, como consecuencia de su llegada y no a la acción de desplazarse. En (13d), único ejemplo registrado con *aver*, el sujeto –el senescal llamado Gays–, se presenta como agente del desplazamiento a Jerusalén, hecho que refuerza la expresión *el porque,* que alude a las razones que lo motivaron a realizar tal viaje. Estos ejemplos, por tanto, dibujan una situación muy similar a la que presentan los que contienen *salir*.

(13)

a) Quando el emperador oyo dezir que Gays su senescal *era venida* [sic!] ouo muy grande gozo e plazer e deseaua mucho fablar con el por la su salud. (SEV 5348-5350).
b) quãdo el alguazil *fue venido* cõ otros hõbres buenos dela cibdad fizo poner a Pilatos ẽla barca (SEV 6772-6773).
c) e el ẽperador mãdo que fiziesen venir los senadores de Roma e quãdo *fuerõ venidos* el emperador les dixo: (SEV 6649-6652).
d) De como llego Gays en Jherusalẽ e de como lo acogio Jacob en su casa e de como dixo el senescal Gays a Jacob el **porque** *avia venido* a Jherusalem. (SEV 5218-5219).

Los ejemplos aducidos en (14), sin embargo, otra vez demuestran la compatibilidad del auxiliar *ser* con la intencionalidad de la acción designada por el verbo y el control de la entidad designada por su sujeto, interpretación reforzada por la presencia de elementos adverbiales finales o causales –que aquí destacamos en negrita–.

(14)

a) Grãde fue la fambre e la careza que era ẽ la cibdad por razõ delas muchas gẽtes que estauã aqui que *erã venidas* **a hõrrar la fiesta** e no auian traydo viãdas (SEV 6044-6046).
b) e yo *so* aqui *venida* **por guarescer al Emperador** segũd que yo guaresci por virtud del sãto profeta Jesu Christo: (SEV 5429-5431).
c) Y segũd que yo pienso vos *sodes venido* **por vengar la muerte del sãto profeta** que a gran tuerto tomo muerte e pasion ẽ Jherusalẽ (SEV 5650-5653).

d) porque vos ruego que me digades dõde sodes e como vos dizẽ e **por que causa** *sodes venido* a esta cibdad (SEV5228-5230).
e) E quãdo Veronica fue delãte el senescal, Jacob le dixo **la razon por que** el senescal *era* alli *venido*: (SEV 5284-5286).

Estos ejemplos, juntos con los que contienen *salir,* contradicen la suposición de que la construcción *ser*+participio sea necesariamente resultativa (Rosemeyer, 2014: 149; Suárez (2016:159), al menos en el caso de estos verbos de movimiento. Así podemos concluir que mientras que *ser* se registra en construcciones con función tanto eventual como resultativa con indiferencia en cuanto al carácter agentivo o no agentivo del sujeto, el uso de *aver* se limita a las construcciones eventuales donde el contexto nos hace atribuir papel de agente al sujeto.

CONCLUSIONES

Aunque debido a la extensión reducida del corpus y el número limitado de los ejemplos registrados no es posible extraer conclusiones de validez general acerca de la alternancia de los auxiliares *aver* y *ser* en la función de auxiliar de los tiempos compuestos de verbos intransitivos, podemos esbozar algunas constataciones en relación con este fenómeno en lo referido al texto analizado.

Este, procedente de finales del siglo XV, parece corresponder a las expectativas en cuanto se documenta en él el fenómeno de la alternancia de auxiliares, que caracterizó el español aproximadamente hasta el siglo XVII. Una parte considerable de los verbos, caracterizada por asociarse con sujeto agente y susceptible de usarse también transitivamente, se registra únicamente en construcciones del tipo *aver* + participio. Constituyen excepción los verbos *aca(h)escer* y *estar* / *ser*, recogidos exclusivamente con *aver,* pese a no tener sujeto agente ni aplicación transitiva verdadera. Sin embargo, como ambos pertenecen a clases de verbos que perdieron la auxiliación con *ser* en épocas tempranas, no sorprende su comportamiento observado en nuestro corpus.

Otro grupo importante –y bastante heterogéneo– de los verbos que constituyen construcciones formadas con participio se ha registrado exclusivamente con *ser* y, generalmente en construcciones que aluden al resultado de una acción o acontecimiento. Algunos de ellos, clasificados como verbos de movimiento inherentemente dirigido y verbos de cambio de estado,

pertenecen a aquellos que según la bibliografía especializada fueron los los más resistentes a la difusión de *aver*, por tanto no sorprende que en nuestro texto de finales del siglo XV se hayan registrado con el auxiliar *ser*. Solamente los verbos *quedar, salir* y *venir* muestran alternancia en la selección de auxiliares sin alteración diatética. Con este comportamiento *quedar* contradice las expectativas, debido a que según la bibliografía especializada en la época de la edición del texto este verbo se auxiliaba únicamente con *aver*. La selección del auxiliar parece obedecer al carácter agentivo o no agentivo del sujeto y a la naturaleza eventual o resultativa de la predicación, pero conviene admitir que la ocurrencia muy baja de este verbo no nos permite extraer conclusiones definitivas referentes a la sistematicidad de esta distribución aparentemente funcional. En el caso de *salir* y *venir*, los otros dos verbos –mucho más documentados en el corpus– que muestran alternancia, esta responde a al comportamiento esperado en base a los resultados de los estudios previos. Conviene añadir, sin embargo, que en su caso el uso de *aver* es muy minoritario, lo que concuerda con el hecho de que estos, como verbos de movimiento, fueron más resistentes a la difusión de *aver* y en el período examinado se usarían más con *ser*. En cuanto a la distribución de los dos auxiliares podemos hacer constar que la estructura *ser* + participio aparece tanto con sujeto agentivo como con sujeto no agentivo y tanto con valor eventual como con función resultativa, mientras que los escasos ejemplos de *aver* + participio se documentan en construcciones que aluden a eventos intencionales controlados por un sujeto agentivo. Ello puede demostrar que el avance de *aver* en la función de auxiliar comenzaría en este tipo de enunciados entrando en una verdadera alternancia libre con *ser,* limitada a este contexto.

Tibor Berta

THE ALTERNATION OF AUXILIARY VERBS IN OLD SPANISH: *HABER* AND *SER* WITH PARTICIPLE IN THE SEVILLIAN VERSION OF *HISTORIA DEL NOBLE VESPASIANO*

Summary

The objective of this paper is to examine the phenomenon known as double auxiliary system in the Sevillian edition of the *Historia del noble Vespasiano* (1499). This phenomenon, consisting of the alternation of *haber* and *ser* as auxiliaries in the so-called tenses composed of intransitive verbs, was one of the characteristic features of

the verbal system of Old Spanish until its gradual disappearance and the generalization of *haber* as the sole auxiliary, produced during the sixteenth and seventeenth centuries. Previous studies have concluded that the selection was associated with different subtypes between intransitive verbs and that it was only in some cases free of conditions. By means of the semantic-syntactic analysis of examples from the corpus, we will suggest that such alternation could also be subject to certain –basically semantic– conditions also in the latter cases.

Key words: auxiliary verbs, compound verbal tenses, Old Spanish, historical morpho-syntax, intransitive.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andres Suárez, I. (1994). *El verbo español. Sistemas medievales y sistema clásico*. Madrid: Gredos.

Aranovich, R. (2003). The semantics of auxiliary selection in Old Spanish. *Studies in Language,* 27/1, 1–37.

Arias Álvarez, B. (2000). 'Ser' o 'haber' (+ participio): divergencia hispánica. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Volumen monográfico, 193–213.

Arroyo Vega, P. (2001). *La diátesis verbal en el castellano del siglo XV.* Cuadernos de Filología. Anejo XXXIX. Valencia: Universitat de València.

Benzing, J. (1931). Zur Geschichte von *ser* als Hilfszeitwort bei den intransitiven Verben im Spanischen. *Zeitschrift für romanische Philologie,* 51, 385–460.

Berta, T. (2014). Os tempos verbais compostos nas versões castelhana e portuguesa da História do Mui Nobre Vespasiano Imperador de Roma. En: Bartha-Kovács, K.–Gécseg Zs.– Kovács E.–Nagy Á.–Ocsovai D. & Szász G. (eds.) (2014). *„Transfert nec mergitur". Albert Sándor 65. születésnapjának tiszteletére*. Szeged: JatePress. 141–151.

Berta, T. (2017). La influencia española en la versión portuguesa de la Historia de Vespasiano. Los tiempos compuestos. En: Marković, L. & Consorti, A. (eds.) (2017). *Identidad, movilidad y perspectivas en los estudios de cultura*. Belgrado: Universidad de Belgrado. 93–128.

Burzio, L. (1986). *Italian syntax: A Government-Binding approach*. Dordrecht–Boston: Reidel Pub. Co.

Cano Aguilar, R. (1987). *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*. Madrid: Gredos.

Company, C. (1983). Sintaxis y valores de los tiempos compuestos en el español medieval. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 32/2, 235–257.

Dowty, D. (1991). Thematic Proto-Roles and Argument Selection. *Language*, 67/3, 547–619.

Eberenz, R. (1991). Castellano antiguo y español moderno: reflexiones sobre la periodización en la historia de la lengua. *Revista de filología española*, 71, 79–106.

Eberenz, R. (2009). La periodización de la historia morfosintáctica del español: propuestas y aportaciones recientes. *Cahiers d'études hispaniques médiévales*, 32, 181–201.

Elvira, J. (2001). *Intransitividad escindida en español: el uso auxiliar de ser en español medieval. Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante, 15, 201–245.

England, J. (1982). *Ser* and *aver* with the past participles of intransitive verbs in the works of Don Juan Manuel. En: *Don Juan Manuel*: *VII centenario*. Murcia: Universidad de Murcia/Academia Alfonso X el Sabio, 117–133.

García Martín, J. M. (2001). *La formación de los tiempos compuestos del verbo en español medieval y clásico. Aspectos fonológicos, morfológicos y sintácticos.* Valencia: Universitat de València.

Idrisz, Á. (2009). El comportamiento de los verbos *haber* y *ser* en función de auxiliar de los tiempos compuestos (siglos XIII-XVII). *Acta hispanica,* 14, 99–112.

Keniston, H. (1937). *The syntax of Castilian prose. The sixteenth century*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lapesa, R. (1988). *Historia de la lengua española.* Madrid: Gredos.

Lapesa, R. (2000). *Estudios de morfosintaxis histórica del español*. Madrid: Gredos.

Machado, J. Barbosa (2008). Alguns conectores e marcadores de discurso em três versões da 'História do Mui Nobre Vespasiano Imperador de Roma'. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies,* 2, 99–122.

Machado, J. Barbosa (ed.) (2010). *História do mui Nobre Vespasiano Imperador de Roma*. Braga: Edições Vercial. Kindle Version.

Machado, J. Barbosa (s.f.). Press and translation as Changing Factors in the 15th century portuguese language and culture. Accedido: 29 de mayo de 2016, en http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/zips/machad13.pdf

Mateu Fontanals, J. (2009). Gradience and auxiliary selection in Old Catalan and Old Spanish. En: Crisma, P.& Longobardi, G. (2009). *Historical Syntax and Linguistic Theory*. Oxford: Oxford University Press. 176–193.

Meilán García, A. (1992). El verbo *ser* como auxiliar en la prosa (pre)renacentista. En Ariza, M.–Cano, R.–Mendoza, J. M. & Narbona, A. (eds.) (1992). *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española.* Madrid: Pabellón de España. 653–663.

Mithun, M. (1991). Active/Agentive case marking and its motivations. *Language,* 67/3, 510–546.

Molho, M. (1975). *Sistemática del verbo español*: *aspectos, modos, tiempos.* Madrid: Gredos.

Octavio de Toledo y Huerta, Á. (2002). Auxiliación con *ser* de verbos intransitivos de movimiento (1450-1600): el caso de *ir(se)*. *Res Diachronicae,* 1, 257–269.

Oudin, C. (1639). *Grammaire espagnolle mise et expliquée en françois*. Bruxelles: Jean Mommart.

Par, A. (1923). *Sintaxi catalana segons los escrits en prosa de Bernat Metge (1398).* Halle (Sale): Verlag von Max Niemeyer.

Penny, R. (2006). *Gramática histórica del español.* Barcelona: Ariel.

Perlmutter, D. (1978). Impersonal passives and the unaccusative hypothesis. *Papers from the Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society,* 4, 157–189.

Perlmutter, D. (1989). Multiattachment and the unaccusative hypothesis: the perfect auxiliary in Italian. *Probus,* 1, 63–119.

Pountain, Ch. J. (1985). Copulas, Verbs of Possession and Auxiliaries in Old Spanish: The Evidence for Structurally Interdependent Changes. *Bulletin of Hispanic Studies* 62/4, 337–355.

Rodríguez Molina, J. (2006). *Ser* + participio en español antiguo: perífrasis resultativa, no tiempo compuesto. En: Girón Alconchel, J. L. & Bustos Tovar, J. J. de (coord.) (2006). *Actas del VI Congreso Internacional de Historia de la Lengua española, Madrid, 29 de septiembre-3 octubre 2003*, vol. 2. Madrid: Arco/Libros, 1059–1072.

Romani, P. (2006). Tiempos de formación romance I. Los tiempos compuestos. En: Company Company, C. (ed.). (2006). *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: La frase verbal.* México D. F.: Universidad

Nacional Autónoma de México / Fondo de Cultura Económica. 243–346.

Romani, P. (2008). La ambigüedad de *haber*+participio y *ser*+participio en el castellano medieval. En: Company Company, C. & Moreno de Alba, J. G. (eds.) (2008). *Actas del VII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española.* Madrid: Arco/Libros, vol. I. 1073–1085.

Rosemeyer, M. (2012). How to measure replacement: auxiliary selection in Old Spanish bibles. *Folia Linguistica Historica,* 33/1, 135–174.

Rosemeyer, M. (2014). *Auxiliary selection in Spanish. Gradience, gradualness, and conservation.* Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins.

Sorace, A. (2000). Gradients in auxiliary selection with intransitive verbs. *Language*, 76, 859–890.

Stolova, N. (2006). Split Intransitivity in Old Spanish: irrealis and negation factors. *Revue Roumain de Linguistique,* 51/2. 301–320.

Suárez, M. (2016). Las propiedades del sujeto y la inacusatividad de los verbos de movimiento en castellano medieval. *Itinerarios: revista de estudios lingüisticos, literarios, históricos y antropológicos,* 23, 155–174.

Vincent, N. B. (1982). The development of the auxiliaries HABERE and ESSE in Romance. En: Vincent, N. & Harris, M. (eds.) (1982). *Studies in the Romance verb*. London: Croom Helm, 71–96.

Yllera, A. (1980). *Sintaxis histórica del verbo español: las perífrasis verbales*. Zaragoza: Pórtico.

FUENTES

ALE=*Libro de Alexandre*. Ed. de Jesús Cañas (1988). Madrid: Cátedra (CORDE).

ARM=*Auto de los reyes magos*. Edición de Ramón Menéndez Pidal (1976). *Textos medievales españoles.* Madrid: Espasa Calpe, 171–177. Edición digital (1999). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

APO=*Libro de Apolonio*. Ed. de Dolores Corbella (1999). Madrid: Cátedra.

CEM=Ramón Menéndez Pidal (1982). *Crestomatía del español medieval*, tomo I. Madrid: Gredos.

CORDE=Real Academia Española. Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español.* http://www.rae.es

ECL=Don Juan Manuel, *El Conde Lucanor*. Ed. de Guillermo Serés (1994). Barcelona: Crítica (CORDE).

PMC=*Poema de mio Cid*. Edición y notas de Ramón Menéndez Pidal (1913). Madrid: La Lectura.

SEV=*Ystoria del noble Vespesiano emperador de Roma*. Sevilla (1499). En: Machado, J. Barbosa (ed.). (2010). *História do mui Nobre Vespasiano Imperador de Roma*. *Edição e estudo.* Braga: Edições Vercial. Kindle Version.

Constantin-Ioan Mladin*
Université « Sts Cyrille et Méthode »,
Skopje, Macédoine du Nord
Université « 1er Décembre 1918 »,
Alba-Iulia, Roumanie

UDC 811.13:811.163.3
DOI: 10.19090/gff.2020.4.81-96
originalni naučni rad

SUR LE RÔLE ET LE POIDS DE L'ÉLÉMENT ROMAN DANS LA CONFIGURATION DE LA LANGUE MACÉDONIENNE CONTEMPORAINE

Ces pages visent à mettre en avant le rôle joué par un idiome romain dans la configuration du système verbal macédonien contemporain. La discussion ci-dessous portera sur une forme verbale composée du passé construite avec l'auxiliaire *има* « avoir », une construction romane typique que le macédonien a empruntée directement à l'aroumain dans un contexte linguistique favorisant l'existence de structures similaires dans d'autres langues de contact : l'albanais et le grec.

Mots-clés: albanais, aroumain, grec, langues de contact, macédonien, verbe.

1. UN EMPRUNT MORPHOLOGIQUE ?

En latin classique, deux types de constructions, *sum* + participe (part.) (*vocatus sum*) et *habeo* + le part. des verbes transitifs (*habeo lectum*), se sont mutuellement soutenues. La possibilité de *sum* de s'associer à un adjectif (adj.) / part. lui a imprimé une valeur temporelle et c'est ce fait qui a poussé *habeo* à sa fonction d'auxiliaire (auxil.) (Nevaci – Todi, 2009 : 139). Cette innovation a eu lieu en latin populaire et au stade primitif des langues romanes, y compris dans les dialectes roumains (Frâncu, 2012 : 116). Le parfait (parf.) avec l'auxil. *habeo* s'est généralisé à tel point qu'il a été considéré comme un « phénomène européen » (Havránek, 1966 ; Havránek, 1936).

* k.mladin@gmail.com

À la suite des contacts entre les langues, le parf. roman du type *habeo* + part. pas. s'est infiltré aussi dans les langues slaves et s'est répandu partout (Sandfeld, 1938 : 61), donnant naissance à un paradigme parallèle avec le parf. propre à ces langues – le parf. synthétique et le parf. avec *être* suivi d'un part. en *-l*, le plus souvent accordé (en genre, nombre et cas) (Arkadiev – Wiemer, 2018 : 20). De telles structures ont été dépistées dans pas mal de langues slaves, sans qu'elles se soient grammaticalisées : 1) en *polonais*, avec l'auxil. *mieć* + un part. parf. passif, à sens résultatif (*Mamy zupę ugotowaną* « Nous avons préparé la soupe ») (Панчевска – Миленковска, 2011 : 110-111, 120 ; Arkadiev – Wiemer, 2018 : 20) ; 2) en *slovène* (*Kosilo imamo že pripravljeno* « Nous avons déjà préparé le dîner ») (Giger, 2009 : 272) ; 3) en *serbe*[1] (*Имамо договорено* « Nous avons convenu ») (Giger, 2009 : 272) ; 4) en *bulgare* parlé non dialectal (*Имам подадено заявление* « J'ai déposé une demande ») (Giger, 2009 : 272) et dans certains parlers thraces bulgares (Танеска – Здравковска-Адамова, 2016 : 927-928) ; 5) en *tchèque* (influence germanique et romane; *Mam pivo vypito* « J'ai bu ma bière » (Hewson & Bubenik, 1997 : 295, *apud* Adamou, 2012 : 14) ; 6) en *polabe* et en *sorabe* (influence allemande) (Petrovici, 1967 : 9-10) ; 7) en quelques dialectes *cachoubes* (influence allemande) (Тополињска, 2000 : 73; Bužarovska – Mitkovska, 2010 : 44) ; 8) en quelques dialectes *russes* septentrionaux (influence finnoise) (Adamou, 2012 : 14) ; 9) en deux variétés de *pomaque* de Grèce) (Adamou, 2012 : 7, 21).

En plus de ces langues, la structure discutée a également été identifiée dans le dialecte romani *romacilikanes* de la Macédoine égéenne (à Parakalamos), à la suite des contacts avec le grec et l'albanais : les locuteurs emploient le verbe *ther-* « saisir » avec le sens d'« avoir » + part. passé (en

[1] Dans les dialectes du sud de la Serbie et du sud du Monténégro (Cowan Curtis, 2012 : 354). En serbe standard, le parf. analytique à l'aide de l'auxil. *имати* apparaît rarement (surtout dans le style administratif) et seulement dans des structures syntaxiques (***Имамо засејано*** *детелином педесет хектара* « Nous avons planté cinquante hectares de trèfle »). On ne sait pas s'il s'agit d'une influence balkanique ou d'une structure syntaxique prévisible, de telles constructions ont été enregistrées dans des textes religieux en slavon (Koneski, 1982 : 201).

variation avec les autres temps du passé): *ov therel naſto* « Il a quitté (l'endroit) »[2] (Adamou, 2012 : 15).

En ce qui concerne le statut de cette construction en bulgare, les avis des linguistes sont partagés. Il y en a qui estiment que la structure bulgare avec *имам* n'est pas grammaticalisée (Теодоров-Балан, 1957 ; Kostov, 1972 ; Мирчев, 1973 ; Elliott, 2004 ; Линдстет : 3), parce que: 1) le part. s'accorde en genre et en nombre avec le COD[3]; 2) cette forme relève du registre oral et elle est géographiquement marquée (dans le parler de Sofia et dans d'autres dialectes)[4]. Il paraît toutefois que le système verbal du bulgare littéraire est en train d'évoluer sur ce point, ladite structure étant en voie de se grammaticaliser, même si cette grammaticalisation pourrait mettre encore plusieurs années avant d'aboutir, voire de ne jamais aboutir en raison de la pression normative (Adamou, 2012: 14). Mais il y en a aussi qui acceptent que ce type de parf. se soit tout à fait grammaticalisé pour exprimer le résultatif (Георгиев, 1957 ; Бояджиев, 1968 ; Асенова, 1987), ceux-ci tenant compte des arguments suivants : 1) la perte de la valeur de possession de l'auxil. et 2) l'impossibilité d'intercaler d'autres unités entre l'auxil. et le part. (*Имам поръчани такива книги* « J'ai commandé de tels livres ») (Adamou, 2012 : 12).

De toutes les langues slaves, c'est le macédonien qui a atteint le plus haut degré de généralisation et de grammaticalisation des périphrases avec *има* et le part. du verbe plein. Surtout dans les régions du sud-ouest du pays, où cette construction (*има-перфект*) accepte à la fois des verbes transitifs et intransitifs et des verbes perfectifs et imperfectifs (à l'exception des verbes modaux)[5]. Ce schéma structurel s'est créé un paradigme temporel étendu dans les parlers occidentaux: *имам земено* « j'ai pris », *имав земено – бев*

[2] D'autres structures similaires, montrent toutefois que la grammaticalisation n'est pas complète, car on fait l'accord en genre du part. passé (*Oj na therel aresti akoma* « Elle n'est pas encore arrivée »).

[3] Mais la structure équivalente avec *съм* « être » comporte elle aussi un part. (en *-л*) variable en genre et en nombre et pourtant ce segment est considéré comme étant grammaticalisé avec la valeur de « résultatif » et de « médiatif ».

[4] Néanmoins, il semble que de tels emplois pénètrent désormais dans la presse écrite.

[5] Les trois constructions du parf. possibles sont décrites d'ailleurs dans la grammaire standard de la langue macédonienne (Митковска – Бужаровска, 2011 : 57).

имал земено « j'avais pris », *ќе имам земено* « je prendrai », *ќе имав земено– ќе сум имал земено* « j'aurai pris », *би имал земено* « j'aurais pris » (Кепески 1950 : 64; Конески, 1986 : 200; Тополињска, 1995 : 207).

2. LA DISTRIBUTION GÉOGRAPHIQUE DU PARFAIT AVEC *ИМА*

Le parf. avec *има* (marqué [+résultatif]) a été forgé et s'est grammaticalisé pleinement, au détriment du parf. avec *сум* « être » (dépourvu de sa valeur résultative)[6], dans les parlers macédoniens du sud-ouest, pour se propager ensuite vers le nord et vers l'est (à travers l'enseignement et les médias), tout en suivant une voie habituelle pour la diffusion d'autres tendances balkaniques[7] (Конески, 1967 : 503; Голомб, 1983 : 11; Friedman, 1977 ; Friedman, 2001 : 40; Конески, 1986 : 200; Тополињска, 1995 : 206, 211; Arkadiev – Wiemer, 2018 : 20, 26).

Le point de départ de cette structure a été donc un noyau de contacts entre des variétés slaves et des parlers aroumains et albanais (autour des lacs Prespa), aux confins actuels de l'Albanie et de la Grèce, une zone qui se caractérise par un mélange de longue date entre populations slavophones, aroumanophones et albanophones, entretenant des activités communes (commerciales, familiales). C'est à juste titre que cette région a été considérée comme le noyau de la grammaticalisation du parf. avec *има* dans l'aréal macédophone (Adamou, 2012 : 16). La construction apparaît également dans les parlers du sud-ouest extrême, en dehors des frontières de l'actuelle Macédoine du Nord, du côté de la Grèce (région de Thessalonique ; Тополињска, 1995 : 207) et de l'Albanie (région de Koritza).

Dans les dialectes occidentaux centraux (qui sont à la base du macédonien standard), tout comme à Skopje, le nouveau « passé composé » entre en concurrence avec le parf. avec *-л*[8]. Dans le dialecte de la capitale, *има-*

---

[6] Celui-ci est presque disparu dans les régions du sud-ouest (Тополињска, 1995 : 206).

[7] Dans le sud-ouest (Ohrid-Struga), la série avec *сум* se limite à exprimer l'état, tandis que dans l'extrême sud-ouest (Kastoria – Korča) le passif avec *-л* est tombé en désuétude et a (quasi) disparu (Adamou, 2012 : 10).

[8] Celui-ci s'étant spécialisé pour rendre le mode testimonial dans les dialectes du sud-ouest (Марковиќ, 2007).

перфект n'était pas une construction couramment utilisée au moment de la normalisation de la langue. Cependant, la situation a évolué au fil des ans en raison d'une forte migration de la population de la périphérie vers la métropole (Mitkovska – Bužarovska, 2008 : 129; Митковска – Бужаровска, 2011 : 57).

En raison de l'influence de la langue littéraire, la structure est devenue un peu plus fréquente même en Macédoine orientale, chez les plus jeunes. À un niveau de grammaticalisation encore peu connu, elle s'est étendue aussi dans certains parlers du sud-est (régions de : Guevgueliya, Stroumitsa (Велковска, 1998 : 74 ; Friedman, 2001 : 40 ; Bužarovska – Mitkovska, 2010 : 43 ; Mitkovska – Bužarovska, 2015 : 74).

Bien que la langue littéraire l'ait validée dès le début, cette structure pénétra assez timidement dans la langue des œuvres littéraires, en particulier dans la poésie (Конески, 1967 : 503). Même des écrivains en provenance de la Macédoine occidentale ont évité de l'utiliser dans leurs premiers textes mais, avec le temps, ils ont commencé quand même à l'utiliser de plus en plus (Велковска, 1998 : 74 ; Mitkovska – Bužarovska, 2008 : 130 ; Bužarovska – Mitkovska, 2010 : 44; Mitkovska – Bužarovska, 2015 : 75-77).

L'emprunt a été facilité par deux propriétés grammaticales internes au macédonien: 1) le statut semi-auxil. du slavon *imatъ*, et 2) l'existence d'un modèle syntaxique isofonctionnel (*сум* + part.). Le syntagme résultatif d'origine avait la structure *има* + un COD modifié par un part. accordé. Cette construction est encore en usage en macédonien contemporain (***Имаме*** *неколку* ***регистрирани*** *преставници* « Nous avons plusieurs représentants inscrits ») (Mitkovska – Bužarovska, 2015 : 74).

3. ESQUISSE CHRONOLOGIQUE DU PARFAIT AVEC *ИМА*

La cristallisation relativement tardive de ces structures est prouvée au moins par : 1) l'existence de structures de transition possibles grâce à la possibilité du verbe *има* de se combiner avec le part. (*ја имам завршена таа работа* « j'ai terminé ce travail ») (Конески, 1986 : 200-201; Митева, 2015 : 261; Танеска – Здравковска-Адамова, 2016 : 927) ; 2) leur occurence plus

faible dans la langue de la poésie folklorique et plus elevée dans les textes analogues plus récents[9] (Конески, 1986 : 199-200 ; Димитровски, 1978 : 32).

La première trace écrite du parf. avec *има* remonte à 1706 et se trouve dans une note d'un manuscrit du monastère de la *Vierge Marie* de Krnino (Конески, 1986 : 201). Malheureusement, l'absence d'autres documents écrits similaires, et en particulier de documents différents (non religieux et enregistrant la langue vivante), obscurcit le moment précis de l'apparition de cette structure et la dynamique de ses stades de développement (Јачева-Улчар, 2011 : 17). Le processus de grammaticalisation a dû durer jusqu'au milieu du XIX^{e} siècle, lorsque des constructions ± marqueurs de genre et de nombre et munies d'une sémantique intermédiaire ont été utilisées simultanément (comme en témoignent les récits populaires des dialectes centraux occidentaux et ceux du sud-est). Leur interprétation reste souvent ambiguë, surtout lorsque le COD est au neutre (***Имаме*** *едно* ***регистрирано*** *претставништво* « Nous avons un siège social enregistré » (Mitkovska – Bužarovska, 2015 : 74).

4. SUR LES ORIGINES DU PARFAIT AVEC *ИМА*

Quant à la grammaticalisation de cette structure en macédonien, l'idée la plus répandue est qu'elle représente une évolution interne (un calque de structure) développée à la suite des contacts avec d'autres langues de la région qui connaissent ce type de syntagme perfectif : le grec moderne, l'albanais, l'aroumain et le mégléno-roumain.

4. 1. Le parfait en albanais

Le parf. composé (analytique) des verbes intransitifs se construit dans les parlers guègues de la région de Debar avec l'auxil. *kam* « avoir », comme en albanais littéraire, même si dans d'autres parlers guègues (ceux orientaux du Kosovo-et-Métochie et au nord de la Macédoine du Nord) c'est l'auxil. *jam* « être » qui est sélectionné à cette fin (Танеска – Здравковска-Адамова, 2016 :

[9] L'absence ou la rareté de ces formes dans la nouvelle poésie macédonienne est due à la difficulté de les faire entrer dans des systèmes métriques déjà établis (Конески, 1971 : 24; Митева, 2015 : 258).

930). En albanais standard (construit à partir du dialecte tosque), le parf. des verbes actifs est formé uniquement avec *kam*[10] + un part. invariable (*Ai / ajo ka qenë në shtëpi* « Il / elle a été à la maison »). L'auxil. *jam* (+ un part. invariable) a été réservé à la voix médio-passive[11] (*Shtëpia është ndërtuar* « La maison est construite ») (Domi, 1966 : 30-31; Sandfeld, 1968 : 132; Конески, 1986 : 200; Cowan Curtis, 2012 : 343; Танеска – Здравковска-Адамова, 2016 : 927, 930).

4. 2. Le parfait en grec

D'autres chercheurs suggèrent que c'est le grec parlé dans l'aire balkanique qui serait la langue source pour cette construction, parce que cette langue aussi connaît la possibilité de former le parf. de manière périphrastique à l'aide de l'auxil. *έχω* « avoir » + une forme verbale non variable[12] en *-νο* (εχει ιδωμένο « il / elle a vu ») ou en *-ει* (*έχω γράψει* « j'ai écrit »). Les premières attestations de ces formes (d'origine dialectale)[13] remontent au XIII[e] siècle (Конески, 1986 : 200; Adamou, 2012 : 18; Morin, 2013 : 24; Mitkovska – Bužarovska, 2015 : 74 ; Танеска – Здравковска-Адамова, 2016 : 927).

La plupart des voix accréditent l'idée que le parf. avec *има* (à fort caractère résultatif) s'est développé en macédonien en particulier sous l'influence de l'aroumain (Голомб, 1983 ; Конески, 1986 : 200 ; Марковиќ, 2007 ; Mitkovska – Bužarovska, 2008 : 129 ; Митковска – Бужаровска, 2011 : 57; Mitkovska – Bužarovska, 2015 : 74 ; Танеска – Здравковска-Адамова, 2016 : 927), l'argument principal à cet égard étant la présence du parf. avec *има* et *сум* + part. en *-н / -т* dans les dialectes macédoniens du sud et de l'est de la Macédoine, ainsi que dans le nord de la Grèce, où le contact avec les Aroumains a été très constant et durable (perdurant aussi de nos jours), alors que le contact avec l'albanais est quasiment absent dans ces régions (Elliott, 2001 : 44; Cowan Curtis, 2012 : 357).

---

[10] C'est aussi avec *kam* que se forme les deux types de plus-que-parfait (Танеска – Здравковска-Адамова, 2016 : 930).

[11] Elle indique que le sujet-agent accomplit l'action dans son propre intérêt (*cf*. fr. *je me fais une pause*).

[12] Ayant la forme de l'ancien infinitif, aujourd'hui disparu.

[13] Ces structures correspondent seulement en partie au passé, car le verbe grec indique plutôt l'aspect que le temps.

4. 3. Le parfait en aroumain et en mégléno-roumain

En aroumain, le parf. se construit: 1) avec la forme longue[14] de l'auxil. *amu̯* « avoir » + le part. invariable (au fém. sing.) du verbe principal – *Type a* (*Amu̯vid͡zutâ* « J'ai vu ») (Saramandu, 1984 : 463 ; Nevaci – Todi, 2009 : 139 ; Nevaci, 2011 : 146) ; 2) (dans le patois farsherot) : *hi̯u* / (*esku̯*) « être » + part. passé variable (en genre et en nombre) – *Type b* (*Di multu̯ nu escu̯ vinítu̯* « Je ne suis pas venu depuis longtemps ») (Марковиќ, 2011 : 123-125 ; Марковиќ, 2013 : 122-123 ; Nevaci, 2011 : 146).

Les deux systèmes verbaux en contact, aroumain et macédonien, se sont mutuellement influencés, paraît-il : 1) l'aroumain aurait transmis au macédonien le parf. avec *amu̯* / *има*, 2) le macédonien aurait transmis à l'aroumain le parf. avec *сум* / *esku̯* aux verbes intransitifs et c'est comme cela que l'idiome romain a réussi à marquer, comme en macédonien, l'opposition modale *accompli* vs. *inaccompli*, ainsi que la possibilité de rapporter un discours (le médiatif), comme le fait le macédonien (et l'albanais), le compte rendu de l'action – à travers le paradigme avec *amu̯* ; 4) l'aromanian aurait transmis au macédonien le parf. *esku̯* / *сум* + part. en *-н* / *-т* accordé en genre en nombre avec le sujet (Gołąb, 1984 : 135 ; Марковиќ, 2011 : 136, 140 ; Марковиќ, 2013 : 121).

Il semble très plausible que ces mutations du modèle paradigmatique aient eu lieu selon le scénario suivant : 1) la structure macédonienne (typiquement slave) *сум*[15] + part. actif passé en *-л*[16] (*сум вечерал* « j'ai dîné »)[17] est entré en compétition avec la structure aroumaine (typiquement romane) *amu̯* + part. invariable en *-a* (*amu̯ cinata*) ; 2) deux structures équivalentes ont cohabité en macédonien, une avec *сум* (*сум вечерал*), l'autre, un calque de l'aroumain, avec *има* + un part. pas. invariable en *-о*[18], à l'origine un singulier neutre (*имам вечерано*) ; 3) conjointement, les parlers aroumains du sud-est de

[14] Contrairement aux autres dialectes roumains (Capidan, 1932 : 463).

[15] Absent à la III[e] pers.

[16] Cette forme fonctionne en tant qu'aoriste.

[17] La fonction perfective de cette construction se superpose à la fonction de médiatif (évidentialité) (Friedman, 1977 ; Митковска – Бужаровска, 2011 : 56-57).

[18] En fait, un adj. verbal, parce qu'il peut fonctionner à la fois comme verbe (accompagné d'un auxil.) et comme adj. (accompagné d'un nom).

la Macédoine se sont construit, par calque, un paradigme parallèle pour le passif (*amu̯ cinata – esku cinatu*) ; 4) dans les parlers macédoniens du sud-ouest, la deuxième structure (avec *има*) a surclassé la première (avec *сум*) ; 5) deux structures équivalentes calquées de l'aroumain ont commencé à coexister dans les parlers macédoniens du sud-ouest : a) *има* + un adj. verbal invariable en *-о* (*имам вечерано*), un autre composé de *сум* + un part. passé en *-н* (*сум вечеран*) (Adamou, 2012 : 17).

Au début, les constructions passives avec *има* ont ciblé les verbes perfectifs (*имам видено* « j'ai vu »). La conséquence de cette combinaison a été l'évolution sémantique de l'auxil., celui-ci devenant plus abstrait (possession → résultativité : *имам видено*). Ce changement sémantique est encore plus évident dans les parlers d'Ohrid et de Struga, où *има* peut s'associer même avec les verbes à sens complet *има* (*Дали некој има имано вакво искуство ?* « Est-ce que quelqu'un a eu une telle expérience ? ») et *сум* (*Ви нуди нешто што до сега не е бидено* « On vous offre quelque chose qui n'a jamais été vu auparavant »), ce qui correspond au deuxième critère de grammaticalisation proposé par Bernd Heine (*apud* Adamou, 2012 : 10) – la *désémantisation* (perte / généralisation du contenu de signification). Par la suite, ce modèle syntagmatique s'est étendu aux verbes imperfectifs (*немаш јадено* « tu n'as pas mangé »), ainsi qu'aux verbes bivalents (*имаме резервирано* « nous avons réservé ») (Танеска – Здравковска-Адамова, 2016 : 928). Cet aspect correspond au premier critère grammaticalisation proposé par Bernd Heine (*ib.*) – l'*extension* (l'apparition de nouvelles significations grammaticales lorsque les expressions linguistiques sont étendues à de nouveaux contextes).

La cause possible de l'emprunt au macédonien du parf. avec *esku̯* / *сум* pourrait être le besoin de mieux exprimer l'aspect (*perfectif* vs. *imperfectif*) pour le passé (rendu morphologiquement en macédonien et contextuellement en aroumain). C'est de la même manière que l'aroumain farcherot a emprunté la catégorie de l'admiratif de l'albanais (la particule invariable *ka*< alb. *kam*, à la III[e] pers. du sing., attaché au verbe à conjuguer[19]). Tous ces faits révèlent d'une tendance à parvenir à un système commun aroumain-albanais-macédonien qui s'est manifestée dans le paradigme des temps passés composés, par le biais d'un

[19] L'admiratif albanais est composé du verbe à conjuguer + *kam* au présent ou à l'imparfait.

entrelacement des moyens internes et des emprunts aux langues de contact (Марковиќ, 2011 : 136, 140 ; Марковиќ, 2013 : 124, 126).

Le mégléno-roumain dispose de deux formes de passé composé : 1) testimonial, qui se forme avec les formes longues de l'auxil. *vẹ́ári* « avoir » à l'indicatif présent + le part. du verbe à sens lexical plein (*ámcăntát*(*ă*)[20] « j'ai chanté ») ; 2) non-testimonial, dont la structure est formée du part. du verbe à sens lexical plein + les formes courtes de *vẹ́ári* (*căntát-am* « (il paraît que) j'ai chanté »)[21]. La forme du fém. (-*a*) est utilisée pour former le part. pas.; dans ces parlers c'est la forme non marquée (comme c'est le cas pour le neutre en macédonien) (Adamou, 2012 : 22).

Sous l'influence du macédonien[22], le mégléno-roumain s'est construit aux verbes intransitifs de mouvement un paradigme parallèle pour le passé avec l'auxil. *íri* « être » + le part. accordé en genre et nombre avec le sujet (*sam* / *săm*vinít / *vinítă* « je suis venu ») (Atanasov, 1990 : 219 ; Atanasov, 2011).

En daco-roumain, le verbe *avea* « avoir » s'est désémantisé et s'est grammaticalisé relativement tôt, à partir du IVe siècle (Coteanu, 1969 : 265), le roumain abandonnant tardivement l'auxil. *fi* « être » (à partir du XVIe siècle) (Dragomirescu – Nicolae, 2013 : 338). Cependant, en roumain (ancien et actuel), il y a des structures périphrastiques avec *a fi*[23] + part. (accordé en genre + nombre avec le sujet) du verbe à conjuguer (à valeur résultative), équivalentes

[20] Le part.avec *ă*, marqué [+fém., +sing.], une caractéristique des patois de Houma et de Tsarna Reka, perd dans ce cas ce sens grammatical.

[21] Un calque de l'albanais, où les formes employées pour l'admiratif (actif) dérivent aussi du parf. avec *kam* (parf.: *kam punuar* « j'ai travaillé » vs. admiratif-exclamatif: *punuakam* « ah ben, je travaille ! »). Dans d'autres dialectes mégléno-roumains, à la frontière avec l'Albanie, cette influence de l'albanais est encore plus évidente, puisque le médiatif s'exprime à l'aide de la particule *ka* (< alb. *kam*) (Friedman, 2004 : 110; Adamou, 2012 : 23).

[22] Une concordance avec le bulgare (Sandfeld, 1968 : 119).

[23] Dans les textes roumains traduits du slavon au XVIe siècle, on peut rencontrer assez souvent un parf. périphrastique exprimé par l'intermédiaire du parf. simple de *fi* + le gérondif du verbe principal (*Totu anul fuiu lucrându Domnului* « Toute cette année j'ai travaillé pour Dieu »). Cet emploi de l'auxil. n'est pas spécifique à la langue roumaine, mais correspond aux constructions similaires présentes dans les textes slavons (qui, à leur tour, sont le reflet des structures grecques prises des textes sources) (Nevaci – Todi, 2009 : 140).

au parf. composé connu – *avea* + part. non accordé du verbe à conjuguer (*El **e**(**ste**) venit în țară* = *El **a** venit în țară* « Il est venu dans le pays »; *El **e**(**ste**) plecat* = *El **a** plecat* « Il est parti »)[24]. Ces constructions pourraient refléter une étape plus ancienne, malheureusement non attestée, où, tout comme d'autres langues romanes, le roumain disposait de la possibilité de choisir entre deux auxil. pour se construire le parf. composé. Ces structures sont toutefois possibles avec une classe limitée de verbes intransitifs: des verbes exprimant le mouvement directionnel (ou un changement d'emplacement) et d'apparition / de disparition (Dragomirescu – Nicolae, 2013 : 338).

5. PETIT CONSTAT CONCLUSIF

La structure incriminée serait probablement une reconstruction interne macédonienne des constructions passives avec des adj. résultatifs dérivés des part. des verbes actifs. Un processus au cours duquel un idiome roman (l'aroumain) a joué un rôle décisif en tant que catalyseur (avec le concours des langues de contact) (Friedman, 1977 ; Tomić, 1991 ; Hewson & Bubenik, 1997 ; Friedman, 2001 : 40 ; Гајдова, 2011 : 27 ; Cowan Adamou, 2012 : 20 ; Curtis, 2012 : 340-341, 355 ; Димка, 2013 : 200 ; Mitkovska – Bužarovska, 2015 : 75, 77).

Constantin-Ioan Mladin

ON THE ROLE AND WEIGHT OF THE ROMANIAN ELEMENT IN THE CONFIGURATION OF THE CONTEMPORARY MACEDONIAN LANGUAGE

Summary

These pages aim to highlight the role played by a Romance idiom in the configuration of the contemporary Macedonian verbal system. The discussion below will focus on a passive verb form constructed with the auxiliary verb *има*, "to have", a typical Romanesque construction that Macedonian borrowed directly from Aromanian in a

[24] Le parf. avec *fi* n'existerait qu'en mégléno-roumain et, en partie, en aroumain, selon Kristian Sandfeld (1968 : 132), ces structures des dialectes sud-danubiens étant expliquées comme le fruit d'une influence slave.

favorable linguistic context (the existence of similar structures in other contact languages: Albanian and Greek).

Keywords: Albanian, Aromanian, contact languages, Greek, Macedonian, verb.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Adamou, E. (2012). Le parfait avec « avoir » dans l'aire balkanique : approche multifactorielle et diversifiée d'un balkanisme. In Cl. Chamoreau, L. Goury (éds.). *Changement linguistique et langues en contact*. Paris : CNRS-Éds., 101-119.

Arkadiev, P.–Wiemer, B. (2018). Perfects in Baltic and Slavic. In R. Crellin, Th. Jügel (éds.). *Perfects in Indo-European Languages and beyond*. Vol. II: *The later history of perfects in IE languages*. Amsterdam : John Benjamins Publishing (Disponible sur https://www.researchgate.net/).

Atanasov, P. (1990). *Le mégléno-roumain de nos jours. Une approche linguistique*. Hamburg : Helmut Buske Verlag.

Atanasov, R.-M. (2011). Valorile perfectului compus în meglenoromână. In *Limba română*, LX, n° 4, 484-490.

Bužarovska, E.– Mitkovska, Lj. (2010). The grammaticalization of habere-perfect in standard Macedonian. In *Balkanistika*, XXIII, 43-66.

Capidan, Th. (1932). *Aromânii, dialectul Aromân: studiu lingvistic*. Bucureşti: Monitorul Oficial – Imprimeriile Statului, Imprimeria Naţională.

Coteanu, I. (ed.) (1969). *Istoria limbii române*, t. II. Bucureşti: EARSR.

Cowan Curtis, M. (2012). *Slavic-Albanian Language Contact, Convergence, and Coexistence*, [th. doc.]. Columbus: The Ohio State University (Disponible sur https://etd.ohiolink.edu/).

Domi, M. (1966). L'albanais et sa structure grammaticale. In *Revue des Études Slaves*, t. XLV, fas. 1-4, 19-32.

Dragomirescu, Adina– Nicolae, A. (2013). Urme ale selecţiei auxiliarului de perfect compus în română. In Dan O. Cepraga, C. Lupu & L. Renzi (éds.). *Hommages offerts à Florica Dimitrescu et Alexandru Niculescu*. Bucharest: Ed. Universităţii din Bucureşti, 338-352.

Elliott, Elisabeth M. (2001). *The **sum** («be») and imam («have») resultative constructions in Macedonian and Bulgarian within a typology of resultative constructions in Slavic*. [th. doc.]. University of Toronto.

Elliott, Elisabeth M. (2004). *Imam* («have») plus past passive participle in the bulgarian erkech dialect. In R. Alexander, V. Zhobov (éds.). *Revitalizing*

Bulgarian Dialectology, t. 2. University of California: University of California Press, 168-180.

Frâncu, C. (2012). Despre formele verbale supracompuse de tipul *am fost cîntat*, *am fost cîntînd*. In *Analele Universităţii «A. I. Cuza» din Iaşi*, t. LVIII, sec. III e, Lingvistică, 115-126.

Friedman, V. (2001). *Macedonian*, SEELRC (Disponible sur http://www.seelrc.org:8080/grammar/).

Friedman, V. (2004). The typology of Balkan evidentiality and areal linguistics. In O. Mišeska Tomić (éd.). *Balkan syntax and semantics*. Amsterdam: J. Benjamins Publishing, 101-134.

Friedman, Victor a. (1977). *The Grammatical Categories of the Macedonian Indicative*. Columbus: Slavica Publishers.

Giger, M. (2009). Der Resultativ in den slavischen Sprachen. In S. Kempgen, P. Kosta, T. Berger & K. Gutschmidt (éds.). *Die Slavische Sprachen / The Slavic Languages*, t. 1. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 269-274.

Gołąb, Z. (1984). *The Arumanian dialect of Kruševo in SR Macedonia, SFR Yugoslavia*. Skopje: МАНУ.

Havránek, B. (1936). Románský typ perfecta *factum habeoa casus sum*, *casus habeo* v makedonskych nárečich. In A. Syestak (éd.). *Sbornik praci veynovany pamatce Profesora Doktora P. M. Hasykovce*. Brno: Globus, 147-154.

Havránek, B. (1966). Zur Problematik der Sprachmischung. In *Travaux Linguistiques de Prague*, nº 2, 81-95.

Kostov, K. (1972). Semantische Beobachtungen über die Verdinbung von *imam* mit dem partizipium perfecti passivi im Bulgarischen. In *Zeitschrift für Slawistik*, XVII, nº 3, 371-379.

Mitkovska, L.–Bužarovska, E. (2008). On the use of habere-perfect in journalistic and administrative style. In *Sprachtypologie und Universalienforschung*, t. LXI, nº 2, 128-138.

Mitkovska, L.–Bužarovska, E. (2015). From dialectal to standard feature: the case of the Macedonian *habere*-perfect. In *JL*, nº 4, 73-84.

Morin, B. (2013). *Petite grammaire du grec moderne, à l'usage des débutants et des curieux*. (Disponible sur https://books.google.mk/).

Nevaci, M. (2011). *Graiul aromânilor fârşeroţi din Dobrogea*. Bucureşti: Ed. Universitară.

Nevaci, M. –Todi, A. (2009). The Grammaticalization of Perfect Auxiliaries in Romanian. Historical and Dialectal Aspects. In *Revue roumaine de linguistique*, LIV, nº 1-2, 137-150.

Petrovici, E. (1967). Despre uniunile lingvistice (Limbile balcanice şi limbile vest-europene). In *Romanoslavica*, nº 14, 5-11.

Sandfeld, K. (1938). Problèmes d'interférences linguistiques. In *Actes du Quatrième Congrès international de linguistes*. Copenhague, 58-61.

Sandfeld, K. (1968). *Linguistique balkanique, problèmes et résultats*. Paris : Société Linguistique de Paris.

Saramandu, N. (1984). Aromâna. In *Tratat de dialectologie românească*. Craiova: Scrisul Românesc, 423-475.

Tomić, O. M. (2011). The Macedonian «Have» and «Be» Perfects. In Nomachi Motoki (éd.). *The Grammar of Possessivity in South Slavic Languages: Synchronic and Diachronic Perspectives*. Sapporo: Hokkaido University, Slavic Research Centre, 123-146.

Асенова, П. (1987). Относно *имам*-перфектните форми в българския език. In*Български език*, кн. I-II, 149-151.

Бояджиев, Т. (1968). Аналитични форми с глагола имам в тракийските говори. In*Известия на института за български език*, кн. XVI, 459-465.

Велковска, С. (1998). *Изразување на резултативноста во македонскиот јазик*. Скопје:ИМЈ «Крсте Мисирков».

Гајдова, У. (2011). Употребата на сум-перфектот при раскажувањето на народните приказни во дијалектите на македонскиот јазик. In З. Тополињска, М. Марковиќ & М. Миркуловска (éds.). *Перифрастични конструкции со «esse» и «habere» во словенските и во балканските јазици*. In *Морфосинтаксички студии II*. Скопје: МАНУ, 19-28.

Георгиев, В. (1957). Възникване на нови сложни глаголни форми със спомагателен глагол «имам». In *Известия на института за български език*, кн. V, 31-59.

Голомб, З. (1983). Конструкциите со «има» и глаголската придавка во македонскиот и во влашкиот јазик. In Б. Видоески, Т. Стаматоски & Т. Саздов (éds.). *II научна дискусија*. Скопје: УКИМ – СМЈЛК, 1-12.

Димитровски, Т. (1978). Глаголски конструкции со има во јазикот на македонската народна поезија. In *Литературен збор*, год. XXV, кн. 2, 27-32.

Јачева-Улчар, Е. (2011). Перфектот во старословенскиот јазик – форма и значење (врз примери од македонски црковнословенски ракописи). In З. Тополињска, М. Марковиќ & М. Миркуловска (éds.). *Перифрастични конструкции со «esse» и «habere» во словенските и во балканските јазици*. In *Морфосинтаксички студии II*. Скопје: МАНУ, 11-18.

Кепески, К. (1950). *Граматика на македонскиот литературен јазик за училиштата за средно образование*. Скопје: Просветно дело.

Конески, Б. (1967). *Граматика на македонскиот литературен јазик*. Дел I-II. Скопје: Култура.

Конески, Б. (1971). *Јазикот на македонската народна поезија*. Скопје: МАНУ.

Конески, Б. (1986). *Историја на македонскиот јазик*. Скопје: Култура.

Линдстет, Й. Българският език и «Standard Average European» (Disponible sur https://tuhat.helsinki.fi/).

Марковиќ, М. (2011). Конструкции со *«esse»* i *«habere»* vo ароманскиот ». In З. Тополињска, М. Марковиќ & М. Миркуловска (éds.). *Морфосинтаксички студии II*. Скопје: МАНУ, 123-143.

Марковиќ, М. (2013). The Aromanian Farsheroti Dialect – Balkan Perspective. In *Colloquia Humanistica*. Warsaw: Instytut Slawistyki Polskiej Akademii Nauk, 115-132.

Марковиќ, М. (2007). Ароманскиот и македонскиот говор од Охридско-струшкиот регион (во балкански контекст). Скопје: МАНУ.

Мирчев, К. (1973). Съчетанията на глагол *имам* + мин. страд. прич. в български език. In *Български език*, кн. 6, 565-567.

Митева, Д. (2015). Некои опсервации во врска со развојот на глаголската форма со *има* / *нема* во македонскиот јазик. In *Македонски јазик*, LXVI, 257-263.

Митковска, Л.–Бужаровска, Е. (2011). За употребата на *има*-перфектот во македонскиот стандарден јазик во релација со конкурентните глаголски форми. In З. Тополињска, М. Марковиќ & М. Миркуловска (éds.). *Морфосинтаксички студии II*. Скопје: МАНУ, 55-81.

Панчевска, А.– Миленковска, С. (2011). Перифрастични конструкции со *«esse»* и *«habere»* во полскиот јазик. In З. Тополињска, М. Марковиќ & М. Миркуловска (éds.). *Морфосинтаксички студии II*. Скопје: МАНУ, 109-121.

Танеска, А. П.– Здравковска-Адамова, Б. (2016). Искажување минатост со *сум* и *има*-конструкциите во македонскиот јазиксо осврт на нивните еквиваленти воалбанскиот јазик. In *ФИЛКО, Зборник на трудови*. Штип: УГД, 923-931.

Теодоров-Балан, А. (1957). Особит състав с глагола *имам*. In *Известия на института за български език*, кн. V, 23-29.

Тополињска, З. (1995). *Македонските дијалекти во Егејска Македонија*, кн. 1, *Синтакса*, I дел, 1. Скопје: МАНУ.

Тополињска, З. (2000). «Esse», «habere» и «dare» во македонската и полската глаголска. In *Полски – македонски: Граматичка конфронтација*. 3, Студии од морфосинтаксата. Скопје: МАНУ, 49-88.

Boriana Kiuchukova-Petrinska*
Universidad de Sofia San Clemente de Ojrid

UDC 811.134.2'36
DOI: 10.19090/gff.2020.4.97-108
originalni naučni rad

LA GRAMATICALIZACIÓN METAFÓRICA ESPACIAL DE LA *VISIÓN PARCIALIZADORA* EN EL SISTEMA ASPECTUAL ESPAÑOL

El artículo trata el problema de la gramaticalización de una de las dimensiones del *aspecto* en español, la *visión parcializadora*, que se expresa mediante perífrasis verbales con verbos de movimiento. El estudio parte del enfoque cognitivo de la gramaticalización y se inscribe en el marco de la teoría cognitivista de la metáfora para explicar cómo del significado léxico concreto de los verbos de movimiento se llega a otro más abstracto. La explicación se basa en el esquema espacial de Lakoff (1987), *PARTIDA-TRAYECTO-META*, al que añado otro elemento estructural, EL AQUÍ del observador. De esta manera se pueden establecer las correspondencias entre un dominio, EL ESPACIO, y otro dominio, EL ASPECTO. Se trata, por lo tanto, de un cambio semántico basado en la metáfora conceptual EL ASPECTO ES ESPACIO. Este cambio semántico va acompañado por un cambio morfológico, ya que provoca la desemantización de dichos verbos, convirtiéndolos así en instrumentos gramaticales, es decir, en verbos auxiliares.

Palabras clave: aspecto, EL AQUÍ del observador, esquema PARTIDA-TRAYECTO-META, gramaticalización, metáfora espacial, perífrasis verbales, verbos auxiliares, verbos de movimiento, visión parcializadora.

LA GRAMATICALIZACIÓN Y SUS BASES SEMÁNTICAS

Heine, Claudi y Hünnemeyer (1991: 2, *apud* Cuenca y Hilferty, 1999 [2011]: 155; Cuenca, 2012: 281) consideran que la gramaticalización es un proceso a partir del cual «una unidad léxica o estructura asume una función gramatical, o […] una unidad gramatical asume una función más gramatical»[1].

* borianapetrinska@yahoo.com

[1] Por ejemplo, la creación de la locución conjuntivo-prepositiva *a pesar de (que)* a partir de una unidad léxica, *pesar*, o la conversión de una unidad gramatical, el

Para Traugott (2001: 1), la gramaticalización «es el cambio a través del cual elementos y construcciones léxicas llegan a desempeñar, en ciertos contextos lingüísticos, funciones gramaticales o elementos gramaticales desarrollan nuevas funciones gramaticales»[2]. A su vez, W. Dietrich entiende por gramaticalización

> […] el hecho de que un signo lingüístico pueda pasar del plano de las unidades léxicas al plano de lo gramatical, es decir, que pueda hacerse instrumental y, por tanto, distintivo gramaticalmente. De esta forma, o bien se mantiene una antigua oposición y se realiza de nuevo solo materialmente, o bien se crea una nueva oposición funcional (Dietrich, 1983: 84).

Queda claro, pues, que la gramaticalización, además de relacionarse con la creación, a partir de unidades léxicas (o gramaticales), de nuevos instrumentos, puede relacionarse también con cambios en el sistema de la lengua que tienen que ver con la reestructuración de categorías gramaticales ya existentes o con la aparición de nuevas categorías gramaticales.

Otro problema del que se ocupan los estudiosos es el de la estrecha correlación entre la forma y la semántica en el proceso de gramaticalización. Así, según Traugott (2001: 13) la mayoría de los casos unánimemente aceptados de gramaticalización señalan una correlación regularmente repetida entre un esquema formal (por ejemplo, elemento léxico o construcción > categoría funcional, clítico > afijo) y otro de índole semántica (por ejemplo, ESPACIO > TIEMPO, CONDICIONAL > CONCESIVO[3]). Para Cuenca, la gramaticalización presupone:

> a) un cambio de categoría (reanálisis), por el que un elemento léxico pasa a ser gramatical o uno gramatical desarrolla una nueva función gramatical y b) una modificación del significado (cambio semántico),

demostrativo del latín *ille*, en otra aún más gramatical, el artículo *el* (Cuenca y Hilferty, 1999 [2011]: 155).

[2] La traducción de las citas al español es mía.

[3] Por convención, las metáforas conceptuales, sus dominios y los elementos estructurales de estos se escriben en versalitas.

> que implica una pérdida o esquematización del contenido semántico denotativo y un incremento de los valores pragmáticos, de tipo procedimental (Cuenca, 2012: 282).

De acuerdo con los nuevos enfoques de la gramaticalización, que «incorporan aspectos semántico-pragmáticos en la explicación del cambio diacrónico» (Cuenca, 2012: 281), la autora considera (*íbid*, 287) que el proceso de reanálisis que conduce a la gramaticalización se vincula estrechamente a un *cambio semántico* cuya naturaleza puede explicarse a través de la **metáfora** o de la **metonimia**[4]. Son varios los autores que han desarrollado una teoría de la gramaticalización (*véase* Cuenca y Hilferty, 1999 [2011]: 166; Cuenca, 2012: 288) basada en la metáfora y que defienden la idea de que la gramaticalización supone un incremento de la abstracción que se produce a partir de procedimientos metafóricos. Para Heine, Claudi y Hünnemeyer (1991: 46, *apud* Cuenca y Hilferty, 1999 [2011]: 167; Cuenca, 2012: 288) esta abstracción sigue la progresión siguiente: *persona > objeto > actividad >* ***espacio > tiempo***[5] *> cualidad.* En lo que sigue, buscaré la explicación de la gramaticalización de la *visión parcializadora*, partiendo de la idea de que en la base del cambio semántico que conduce a esta gramaticalización subyace un mecanismo de naturaleza metafórica en el que se producen una serie de solapamientos o

[4] El estudio del cambio semántico, basado en la metáfora, es desarrollado principalmente por los cognitivistas, y el cambio semántico, basado en la metonimia, por el funcionalismo anglosajón (*véase* Cuenca y Hilferty, 1999 [2011]: 166-171). Así, por ejemplo, en el caso particular del verbo *ir* en la perífrasis *ir a + infinitivo* con valor de *futuro*, el cambio de significado de verbo pleno a auxiliar se puede explicar aplicando los conceptos de metáfora o de metonimia a través de los cuales de la idea de desplazamiento en el espacio se pasa a la idea de desplazamiento en el tiempo. Dada la correlación entre el espacio y el tiempo (cuanto más camino se recorre, más tiempo pasa), la propia organización interna del esquema PARTIDA-TRAYECTO-META, propuesto por Lakoff (1987: 275), da lugar a varias inferencias convencionalizadas de naturaleza metonímica: el destino se asocia con las ideas contiguas de finalidad, intencionalidad y futuridad (Cuenca y Hilferty, 1999 [2011]: 138-141). La otra interpretación de la futuridad está basada en la lectura metafórica de *ir a + infinitivo* y deriva de la metáfora conceptual EL TIEMPO ES ESPACIO que puede especificarse como EL FUTURO ES DELANTE (Cuenca y Hilferty, 1999 [2011]: 141-142).

[5] El subrayado es mío.

correspondencias entre un domino fuente menos abstracto, el ESPACIO, y un dominio más abstracto, el ASPECTO.

En cuanto al aspecto material del proceso de gramaticalización, se observan tres estadios de evolución desde el léxico hasta la gramática: *lexema* > *auxiliar* > *partícula* (Bybee, 1993, *apud* Cuenca, 2012: 283). Traugott (2001: 14) señala el hecho de que la gramaticalización suele surgir de elementos léxicos que tienen un significado genérico —por ejemplo, *have, be, think*— o bien conocido —por ejemplo, los términos que designan partes del cuerpo—. A estos elementos de significado conocido habrá que añadir, para el caso que estudiamos, los verbos de movimiento, que, como se verá, se convierten en instrumentos gramaticales —verbos auxiliares— para expresar contenidos aspectuales (en concreto, la *visión parcializadora*).

LA DIMENSIÓN ASPECTUAL *VISIÓN PARCIALIZADORA* Y LA BASE METAFÓRICA DE SU GRAMATICALIZACIÓN

En un estudio profundo y detallado sobre la categoría semántico-funcional *aspectualidad* y su realización en español contemporáneo, A. Mitkova define la categoría (es decir, a nivel universal[6]) de la siguiente manera:

> […] frente a la *temporalidad* lingüística, que es una noción deíctica mediante la cual se expresa la orientación de una situación con respecto a una referencia, la *aspectualidad* es una categoría no deíctica que caracteriza la acción en sí misma sin implicar a los participantes y sin orientación respecto de un punto de referencia. Engloba un conjunto de características en su mayoría cuantitativas, ya que se corresponden con conceptos como *parte* y *todo*, *continuo* (*no contable*)/*discontinuo* (*contable*), etc. Todas estas características están vinculadas entre sí por el hecho de referirse **al carácter del desarrollo y distribución de la acción en el tiempo**[7]. Como categoría pluridimensional, la aspectualidad permite enfocar la acción desde distintos puntos de vista. Esta se puede considerar en su totalidad o en

[6] Sobre la distinción metodológica entre el nivel universal y el nivel histórico, *véase* Coseriu, 1981: 269-286.

[7] El subrayado es mío.

> alguna de las fases de su desarrollo, como única o como múltiple, como dotada de mayor o menor duración, alcanzando un límite o careciendo de él, como realizada con mayor o menor intensidad, se puede igualmente presentar con o sin su resultado, etc. (Mitkova, 2008: 289-290).

E. Coseriu (1980: 20-23) establece las siguientes dimensiones de esta categoría compleja: *duración*, *iteración*, *orientación*, *cumplimiento*, *resultado*, *visión*, *fase* y *colocación*[8]. Mediante la dimensión aspectual *visión* «se considera la acción verbal entre dos puntos (A, B), y ello o bien en parte (parcializadora) o bien total o indivisiblemente (globalizadora)» (Dietrich, 1983: 208). La *visión parcializadora* contempla, además, la acción verbal con respecto a un punto C[9]. Esta subcategoría se realiza en español a través de una serie de perífrasis que contienen un verbo de movimiento: *ir + gerundio*, *venir + gerundio*, *llevar + gerundio* y *andar + gerundio* (*véase* Coseriu, 1980; Dietrich, 1983: 208-212; Kanchev, 2004: 218-219; Mitkova, 2008: 157-174).

Como se ha visto, *la visión parcializadora* en español se expresa con perífrasis verbales que contienen verbos de movimiento –direccionales y no direccionales–. Estos verbos (unidades léxicas por su origen) se convierten en instrumentos gramaticales (verbos auxiliares), es decir, asumen una función gramatical creándose así una nueva dimensión dentro de la categoría *aspecto*[10]. Este proceso de gramaticalización está relacionado con un cambio semántico que, en mi opinión, tiene bases metafóricas: el nuevo significado gramatical, el ASPECTO, se conceptualiza como ESPACIO.

---

[8] Para una visión revisada de la postura de E. Coseriu, *véase* Dietrich, 1983: 206-224; Mitkova, 2008.

[9] No deja de ser significativo el hecho de que esta subcategoría aspectual se defina mediante elementos propios del dominio del ESPACIO (los puntos A, B y C) y no del TIEMPO.

[10] Como es sabido, los sistemas aspectuales del latín literario y de las lenguas románicas difieren sustancialmente. Por ejemplo, la mencionada dimensión aspectual no existía en latín literario; es una creación del latín vulgar. Dietrich, que sustenta la tesis del origen griego de ciertas perífrasis, señala: «[...] los modelos de las perífrasis verbales aspectuales de las lenguas románicas, al menos para la categoría de la 'visión' y para la perspectiva prospectiva secundaria, se remontan a prototipos griegos, es decir, a una influencia griega sobre el latín hablado» (Dietrich, 1983: 29).

La esencia de la metáfora conceptual, como explican Lakoff y Johnson, es entender un tipo de cosas en término de otro (1980: 5, 117); es decir, para hablar de algo que es más abstracto o lejano (como lo son, por ejemplo, las emociones), utilizamos conceptos de algún campo que nos resulta más conocido, concreto o cercano (Cuenca y Hilferty, 1999: 98; Soriano, 2012: 97). Al dominio o esfera que presta sus conceptos se le denomina *dominio origen* (*source domain*) o *dominio fuente*, y al que se proyectan esos conceptos, *dominio meta* (*target domain*) o *dominio destino* (Lakoff y Johnson, 1980; Cuenca y Hilferty, 1999: 101; Soriano, 2012: 97). En el caso concreto que estamos estudiando aquí, el dominio fuente es el ESPACIO y el dominio meta, el ASPECTO.

En lingüística cognitiva se distingue entre los conceptos de *metáfora conceptual* y *expresiones metafóricas* (Lakoff y Johnson, 1980: 4, Cuenca y Hilferty, 1999: 98-104, Soriano, 2012: 98). Las metáforas conceptuales son esquemas abstractos que agrupan expresiones metafóricas; por su parte, las expresiones metafóricas son casos concretos de realización lingüística de una metáfora conceptual. En nuestro caso la metáfora conceptual es EL ASPECTO ES ESPACIO que se puede especificar[11] como EL DESARROLLO DE LA ACCIÓN VERBAL EN EL TIEMPO ES DESPLAZAMIENTO EN EL ESPACIO. Las expresiones metafóricas son las distintas perífrasis de la *visión parcializadora*.

Para explicar la conversión de los verbos *ir*, *venir*, *llevar* y *andar* en auxiliares me basaré en el esquema PARTIDA-TRAYECTO-META de Lakoff (1987: 275) que, en palabras del autor, es una de las estructuras más comunes que emerge de nuestra actividad y experiencia física cotidiana y tiene todas las características para poder servir de dominio fuente[12] de una metáfora[13] (Lakoff, 1987: 277). Los elementos estructurales de esta imagen esquemática son (Lakoff, 1987: 275): ORIGEN (punto de partida), DESTINO (punto de llegada),

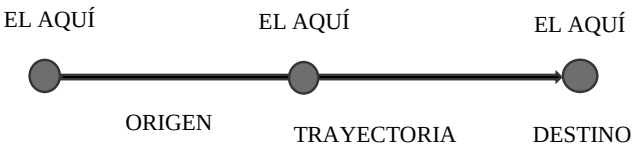
[11] Sobre la distinción tipológica entre metáforas conceptuales de *nivel genérico* y de *nivel específico* según el criterio de la generalidad, se puede ver Soriano, 2012: 111-113.

[12] Según la naturaleza del dominio fuente de una metáfora conceptual se distingue entre metáforas *regulares*, *imago-esquemáticas* y *de imagen. Véase* Soriano, 2012: 111.

[13] Lakoff (1987: 275) señala que dicho esquema puede servir para hablar, por ejemplo, de objetivos (one may go *a long way toward* achieving one's purposes).

TRAYECTORIA (secuencia de puntos contiguos que conectan el origen con el destino) y DIRECCIÓN (hacia el destino). A estos añado un nuevo elemento estructural que considero esencial para la explicación del cambio semántico de dichos verbos. Este elemento es EL AQUÍ del observador, es decir el punto desde el que el hablante observa el movimiento. Dicho punto puede coincidir con el ORIGEN, con el DESTINO o con alguno de los puntos de la TRAYECTORIA. Gráficamente, el esquema espacial se puede representar de la siguiente manera:

Gráfico 1: *El esquema espacial* ORIGEN-TRAYECTORIA-DESTINO-EL AQUÍ (del observador)



Entre los elementos de este dominio fuente, que en lo sucesivo llamaré ESPACIO, y los elementos del dominio meta, el ASPECTO, se pueden establecer las siguientes correspondencias: el ORIGEN del movimiento se corresponde con el MOMENTO INICIAL del desarrollo de la acción verbal; el DESTINO, con el MOMENTO FINAL de este desarrollo; la TRAYECTORIA, con los distintos MOMENTOS del desarrollo de la acción y EL AQUÍ del observador, con el MOMENTO en el que se considera este desarrollo; por último, la DIRECCIÓN del movimiento marca la orientación del desarrollo de la acción desde un momento a otro, posterior. El existente paralelismo conceptual entre los varios elementos del dominio fuente y del dominio meta indican que se trata de una metáfora conceptual de varias correspondencias[14]. Este tipo de metáfora, según Soriano, es, además, una metáfora estructural[15], cuya función consiste «en organizar nuestro

[14] Acerca de la tipología de la metáfora según su estructura (metáforas de una correspondencia y metáforas de varias correspondencias, *véase* Soriano, 2012: 110-112.

[15] Según su función las metáforas pueden clasificarse en *estructurales, ontológicas* y *orientacionales* (Soriano, 2012: 110-111).

conocimiento del dominio meta mediante la rica estructura conceptual importada del dominio fuente» (2012: 110).

Resumiendo lo anteriormente dicho, la gramaticalización de la *visión parcializadora* se debe a un cambio semántico en el que subyace una metáfora conceptual, que según la naturaleza del dominio fuente es una metáfora imago-esquemática y, según su función, es una metáfora estructural. Dicha metáfora es EL ASPECTO ES ESPACIO especificada como EL DESARROLLO DE LA ACCIÓN VERBAL EN EL TIEMPO ES DESPLAZAMIENTO EN EL ESPACIO. A continuación, estableceré las correspondencias entre el dominio fuente y el dominio meta en las perífrasis verbales de la *visión parcializadora*, explicando así su valor aspectual.

Ir + gerundio expresa la *visión parcializadora prospectiva*, es decir, considera el desarrollo de la acción verbal desde el momento inicial de este desarrollo hacia la posterioridad:

> No tendré problemas, sabiendo mis cuatro lenguas y algo de catalán, lo *voy aprendiendo* para quedar bien […]. (CREA)

La DIRECCIÓN del movimiento desde el ORIGEN hasta el DESTINO se corresponde con la ORIENTACIÓN del desarrollo de la acción desde un MOMENTO INICIAL a un MOMENTO FINAL; el ORIGEN del movimiento se corresponde con el MOMENTO INICIAL del desarrollo de la acción; el DESTINO, con el MOMENTO FINAL de este desarrollo; EL AQUÍ del observador, con el MOMENTO en el que se considera este desarrollo. En el caso de *ir + gerundio*, EL AQUÍ del observador coincide con el ORIGEN del movimiento. Por el significado léxico del verbo *ir*, que expresa en español alejamiento del hablante, y por su carácter de verbo direccional, la TRAYECTORIA que queda por recorrer desde el ORIGEN (y EL AQUÍ del observador) hasta el DESTINO se corresponde con los MOMENTOS posteriores del desarrollo de la acción, gracias a lo cual la perífrasis expresa *prospectividad* de la acción.

Por su parte, *venir + gerundio*, portadora del significado *visión parcializadora retrospectiva*, contempla el desarrollo de la acción verbal desde la anterioridad hasta un momento final:

> Mi madre te gusta más que yo: hace tiempo que lo *vengo observando*. (CREA)

La DIRECCIÓN del movimiento desde el ORIGEN hasta el DESTINO se corresponde con la ORIENTACIÓN del desarrollo de la acción desde un MOMENTO INICIAL a un MOMENTO FINAL; el ORIGEN del movimiento se corresponde con el MOMENTO INICIAL del desarrollo de la acción; el DESTINO, con el MOMENTO FINAL de este desarrollo; EL AQUÍ del observador, con el MOMENTO en el que se considera este desarrollo. En el caso de *venir + gerundio*, a diferencia de *ir + gerundio*, EL AQUÍ del observador coincide con el DESTINO del movimiento. Por el significado léxico del verbo *venir*, que expresa en español acercamiento al hablante, y por su carácter de verbo direccional, se contempla la TRAYECTORIA recorrida hasta el FINAL (y EL AQUÍ del observador) que, a su vez, se corresponde con el desarrollo anterior o *retrospectivo* de la acción.

Con *llevar + gerundio* se expresa la *visión parcializadora retrospectivo-acumulativa.* El desarrollo de la acción verbal es anterior al momento de su consideración pero, a diferencia de *venir + gerundio*, no interesa el momento inicial, sino la duración del desarrollo de la acción. La semántica de la perífrasis presupone, además, la posibilidad de un desarrollo posterior de la acción respecto al momento de su consideración:

> *Llevo* muchos años *bailando*. Empecé a estudiar danza clásica siendo una niña en la escuela que Víctor Ullate y su esposa Carmen Roche tenían en Bruselas. (CREA)

La DIRECCIÓN del movimiento hacia el DESTINO se corresponde con la ORIENTACIÓN del desarrollo de la acción hacia un MOMENTO FINAL; el DESTINO, con el MOMENTO FINAL de este desarrollo; EL AQUÍ del observador, con el MOMENTO en el que se considera este desarrollo. En *llevar + gerundio*, EL AQUÍ del observador coincide con un punto intermedio de la TRAYECTORIA. La TRAYECTORIA recorrida hasta EL AQUÍ del observador se corresponde con el período anterior del desarrollo de la acción. Por el significado léxico del verbo *llevar*, que expresa en español alejamiento del hablante, se contempla, además, la TRAYECTORIA que queda por recorrer hasta el FINAL que, a su vez, se corresponde con el desarrollo posterior eventual de la acción.

Por último, la perífrasis *andar + gerundio* es la que realiza la *visión parcializadora comitativa*, que contempla la acción verbal en distintos momentos de su desarrollo. A diferencia de la *visión parcializadora prospectiva*, *la visión parcializadora retrospectiva* y la *visión parcializadora prospectivo-*

acumulativa, en el desarrollo de la acción verbal no se consideran ni el momento inicial, ni el momento final, ni, por lo tanto, la orientación de la acción hacia un posible final.

> Me distrajeron los quehaceres del banco, sobre todo la presencia de una muchacha alemana que *andaba haciendo* ciertos estudios y de cuya compañía me encargaron. (CREA)

En *andar + gerundio* el esquema espacial queda reducido a dos elementos: la TRAYECTORIA y EL AQUÍ del observador. Este puede coincidir con varios puntos de la TRAYECTORIA y se corresponde con otros tantos MOMENTOS de su realización. La semántica léxica del verbo *andar* como verbo de movimiento no direccional presupone la imposibilidad de que el desarrollo de la acción se considere orientada hacia un FINAL.

CONCLUSIÓN

La gramaticalización del contenido aspectual *visión parcializadora* se relaciona con la aparición en español de una nueva dimensión dentro de la categoría *aspecto.* El cambio semántico que conduce a la gramaticalización de la *visión parcializadora* se debe a la metáfora conceptual EL ASPECTO ES ESPACIO que, a un nivel más específico, se puede formular como EL DESARROLLO DE LA ACCIÓN VERBAL EN EL TIEMPO ES DESPLAZAMIENTO EN EL ESPACIO. Se trata de una metáfora estructural, en la que se observan una serie de proyecciones desde el dominio fuente sobre el dominio meta. El dominio fuente de esta metáfora es el esquema espacial PARTIDA-TRAYECTO-META de Lakoff con un nuevo elemento estructural, el EL AQUÍ del observador, que considero crucial, ya que este elemento da cuenta del momento respecto al cual se considera el desarrollo de la acción verbal, presentando este desarrollo como acercándose, alejándose o no dirigiéndose a ningún punto; es decir presentando este desarrollo como posterior, anterior y simultáneo (o concomitante). Los cinco elementos del domino fuente, el ESPACIO, se corresponden con otros tantos del dominio meta, el ASPECTO, como sigue: ORIGEN → MOMENTO INICIAL del desarrollo de la acción; DESTINO → MOMENTO FINAL del desarrollo de la acción; TRAYECTORIA → los distintos MOMENTOS en que transcurre el desarrollo de la acción; EL AQUÍ del observador → MOMENTO desde el que se considera el desarrollo verbal; DIRECCIÓN → ORIENTACIÓN del desarrollo de la acción. Debido al cambio semántico producido por la metáfora espacial, los verbos *ir*, *venir*, *llevar* y

andar han visto modificado su significado léxico original de movimiento en el espacio y han adquirido un significado más abstracto, aspectual. El otro tipo de cambio, el morfológico, se relaciona con la paulatina conversión de los lexemas *ir*, *venir*, *llevar*, *andar* en instrumentos gramaticales —verbos auxiliares—, aunque sin llegar al último estadio de gramaticalización (su conversión en afijos). Así, la gramaticalización de la *visión parcializadora* en español señala una correlación entre un esquema formal (elemento léxico > verbo auxiliar) y otro de índole semántica (ESPACIO > ASPECTO).

Boriana Kiuchukova-Petrinska

SPACE METAPHORICAL GRAMMATICALIZATION OF THE *PARTIALIZING VISION* IN THE SPANISH ASPECTUAL SYSTEM

Summary

This paper discusses the problem of grammaticalization of one of the dimensions of *aspect* in Spanish, the *partializing vision*, that is expressed by periphrases with motion verbs. The study is based on the new cognitivist approaches of grammaticalization and the cognitivist theory of metaphor; it aims to explain how the concrete lexical meaning of motion verbs becomes more abstract. The explanation is based on Lakoff's spatial schema (1987), *the SOURCE-PATH-GOAL schema*, to which yet another structural element, the OBSERVRER'S POINT, is added. This permits to establish correspondences between the SPACE domain and the ASPECT domain and to argue that the semantic change is due to the conceptual metaphor SPACE IS ASPECT. This semantic change is complemented by a morphological change: the desemantization of these verbs converts them into grammatical instruments, that is, into auxiliary verbs.

Key words: aspect, auxiliary verbs, grammaticalization, spatial metaphor, motion verbs, OBSERVRER'S POINT, partializing vision, he SOURCE-PATH-GOAL schema, verbal periphrases.

BIBLIOGRAFÍA

Bybee, J. (1993). Mechanisms of semantic change in grammaticalization, *3rd International Cognitive Linguistic Conference,* Loviana, 18-23 de julio.

Coseriu, E. (1980). Aspect verbal ou aspects verbaux? Quelques questions de théorie et de méthode. En: David, J. & Martin, R. (eds.) (1980). *La notion d'aspect.* Paris: Centre d'Analyse syntaxique de l´Université de Metz. 13-23.

Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.

Cuenca, Mª. J. (2012). La gramaticalización. En: Ibarretxe-Antuñano, I. & Valenzuela, J. (eds.) (2012). *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos. 281-304.

Cuenca, Mª. J. & Hilferty, J. (1999 [2011]). *Introducción a la lingüística cognitiva.* Barcelona: Ariel Lingüística.

Dietrich, W. (1983). *El aspecto verbal perifrástico en las lenguas románicas: estudios sobre el actual sistema verbal de las lenguas románicas y sobre el problema del origen del aspecto verbal perifrástico.* Madrid: Gredos.

Heine, B.–Claudi, U. & Hünnemeyer, F. (1991). *Grammaticalization: a conceptual framework.* Chicago: Chicago University Press.

Kanchev, I. (2004). *Español actual: clases de palabras y categorías.* София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски".

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By.* Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind.* Chicago: The University of Chicago Press.

Mitkova, A. (2008). Миткова, А. *Функционално-семантичната категория* аспектуалност *в съвременния испански език* София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски".

Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual. En: Ibarretxe-Antuñano, I. & Valenzuela, J. (eds.) (2012). *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos. 97-121.

Traugott, E. C. (2001). Legitimate counterexamples to unidirectionality. Accedido 10 de abril 2019, en https://web.stanford.edu/~traugott/papers/Freiburg.Unidirect.pdf

FUENTES

CREA. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual.* Accedido 2 de mayo 2019, <http://www.rae.es>

Véselka Nénkova*
Ana Isabel Díaz García
Universidad de Plovdiv "Paisiy Hilendarski"

UDC 811.134.2'373.7:821.134.2.09 Pérez-Reverte P.
DOI: 10.19090/gff.2020.4.109-121
originalni naučni rad

REFLEXIONES SOBRE EL USO DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS MODIFICADAS EN LA NOVELA "LOS PERROS DUROS NO BAILAN" DE ARTURO PÉREZ-REVERTE

Una de las características más destacables del lenguaje de Arturo Pérez-Reverte es el ingenioso empleo de unidades fraseológicas en la cadena textual. Mediante las modificaciones fraseológicas el escritor crea mensajes lúcidos cargados de contenido lúdico. El objetivo de nuestro trabajo consiste en identificar los diferentes mecanismos de modificación fraseológica en la novela *Los perros duros no bailan* y reflexionar sobre los cambios intencionados que efectúa el autor para conseguir diversos efectos comunicativos.

Palabras clave: Pérez-Reverte, unidades fraseológicas, modificación, deslexicalización, lenguaje lúdico.

INTRODUCCIÓN

La presencia del abundante número de expresiones fraseológicas (Ufs) en la obra de Arturo Pérez-Reverte es tan característica de su estilo como el uso de los fraseologismos modificados. El objetivo de nuestro trabajo consiste en identificar los mecanismos de modificación fraseológica en la novela *Los perros duros no bailan* y reflexionar sobre los cambios intencionados que efectúa el autor en la estructura de las Ufs para conseguir diversos efectos comunicativos. Es preciso recordar que con el limitado espacio que permite un trabajo de este tipo, cualquier intento de clasificación exhaustiva ha de ser de todo punto provisional. Propondremos ejemplos en los que se analizarán las

* veselka@gmail.com

diferentes manipulaciones, así como la función pragmática que desempeñan, las estrategias a las que sirve la expresión modificada y las intenciones ligadas a esta.

Arturo Pérez-Reverte, en varias ocasiones, ha reconocido que le gusta escribir sobre los comportamientos de los perros y explica de la siguiente manera el cariño que siente por estos animales:

> Si me gustan poco los gatos porque se nos parecen demasiado a los seres humanos, lo que me gusta precisamente de los perros es lo poco que se nos parecen. Lo diferentes que son. Valor, dignidad y lealtad, sus principales virtudes, es justo lo que me gustaría encontrar en los humanos, incluido yo mismo. Y podríamos resumir la cosa señalando que, si en rarísimas ocasiones estaría dispuesto a matar a un ser humano —decir nunca es no tener idea de los recovecos de la vida—, sé con plena certeza que sería, o que soy, capaz de matar con mis propias manos a quien abandona o maltrata a un perro. Pumba, pumba. Cabrón. Cartuchos de posta lobera, y punto. Y dormir después a pierna suelta, sin complejos ni remordimientos.[1]

El protagonista de la novela es un perro llamado Negro que es muy amigo de sus amigos y que durante años se había ganado la vida como luchador en peleas de perros. El mejor amigo de Negro entre los perros es Teo: "Un sabueso rodesiano serio y fuerte, muy de fiar" (2017: 14). Teo decide rebelarse contra los humanos y organiza una verdadera matanza después de una pelea en la que los humanos que realizan apuestas en este tipo de eventos lo enfrentan a Negro. Pérez-Reverte compara la rebeldía de Teo con la del famoso esclavo Espartaco, puesto que lo que hizo el eslavo indócil lo hizo también Teo. La forma en la que se rebeló Espartaco fue adoptada por Teo, que llevó a cabo una verdadera rebelión canina contra los humanos.

La novela es una parodia alegórica de nuestra sociedad. Se trata de un relato breve, narrado en primera persona por un protagonista tan humanizado que el lector percibirá inevitablemente tras de las voces del perro las

[1] Arturo Pérez-Reverte, *Esos niños a caballo*, https://www.milenio.com/opinion/arturo-perez-reverte/escrito-en-espana/esos-ninos-a-caballo

reflexiones del propio autor. Suenan como un guiño a los lectores las palabras del escritor puestas en la boca de Negro: "Una de las ventajas que los animales poseemos sobre los humanos es que nadie nos exige ser políticamente correctos" (Pérez-Reverte, 2018: 26-27). Y justo esto hace el autor, no trata de ser políticamente correcto, sino todo lo contrario: procura ser directo y mordaz.

En una de las presentaciones de su novela, Pérez-Reverte puntualizó: "Espartaco siempre tiene que estar ahí", y a la pregunta de si en la actualidad hay personajes dignos de compararse al esclavo rebelde el autor contestó a su manera, sin mordaza ni miramientos: "Cualquier imbécil puede llamarse a sí mismo Espartaco, pero el nombre no se gana escribiendo tuits".[2]

MODIFICACIONES FRASEOLÓGICAS

La magia de Pérez-Reverte está en cómo logra captar el interés de los lectores y mantenerlo mediante el uso de humor, ironía y sarcasmo que no raras veces se deducen del ingenioso manejo de las unidades fraseológicas, que a menudo se ven alteradas en su estructura. La novela está plagada de semejantes ejemplos. Uno de los más ricos en Ufs modificadas es el siguiente párrafo:

(1) Entonces Teo, que fiel al viejo y sabio refrán canino –que cada perro se lama su órgano– había estado mirando el espectáculo desde la esquina del canalillo sin meterse donde no lo llamaban, cambió de idea y se sumó a la melé, echándome una pata. Y, bueno. Un mastín cruzado con fila brasileño y un sabueso rodesiano en el mismo bando son ladridos mayores, así que en un momento después teníamos las fauces goteando sangre, a tres de los bastardos desparramados por el suelo y a los otros con el rabo entre las patas, uñas en polvorosa.

–Ni beber en paz lo dejan a uno –comentó Teo, sacudiéndose las gotas rojas del hocico. (Pérez-Reverte, 2018: 21)

[2] Artículo de Fernando García, *La Vanguardia*, https://www.lavanguardia.com/cultura/20180406/442220238498/arturo-perez-reverte-los-perros-duros-no-bailan-autocensura-peligro-libertad.html

El fragmento se inicia con el refrán modificado *Que cada perro se lama su cipote* y termina con la expresión también alterada *Ni muerto lo dejan a uno en paz* en cuya estructura el adjetivo *muerto* aparece sustituido por el verbo *beber*. La conmutación del vocablo está impuesta por la idea de que el protagonista se encuentra en "el Abrevadero de Margot, junto a la destilería de anís que vierte su desagüe en el río", dando lengüetazos al canalillo (Pérez-Reverte, 2018: 12). A base de las locuciones *echar una mano*, *palabras mayores*, *con el rabo entre las piernas* y *pies en polvorosa* el autor ha modificado, mediante el procedimiento de sustitución, las Ufs adaptándolas al contexto del mundo canino: *echar una pata*, *ladridos mayores*, *con el rabo entre las patas*, *uñas en polvorosa*.

Como es evidente, las recreaciones fraseológicas son producto de la creatividad del autor, que las transforma de forma consciente para dotarlas de un sentido novedoso y lúdico.

Existen varios procedimientos de ruptura de la estructura de las Ufs (Zamora Muñoz, 1999; Corpas Pastor y Mena Martínez, 2003; García Yelo, 2012; Nénkova, 2016); sin embargo, la forma base de las Ufs debe permanecer reconocible para que su significado se pueda recuperar con la ayuda de los elementos conservados e inalterados o mediante el contexto.

La competencia lingüística y cultural de quienes leen o escuchan una Uf desautomatizada permite reconocer la fórmula modificada y, a su vez, desentrañar el sentido que adquiere la expresión a través de la reactivación del significado idiomático y/o del significado literal de la misma.

Como señalan Díaz Orozco; Zuluaga Gómez & Astrid Ciro (2009: 6), el efecto más buscado con la desautomatización tiene que ver con la retórica de la distracción, es decir, se propone reavivar la atención del receptor distrayéndolo y a la vez refrescando la imagen subyacente de las Ufs al deformar la expresión original.

Hemos decidido dividir los numerosos ejemplos en dos bloques: 1) el primero es el de los casos de ruptura interna, en los que se producen cambios o modificaciones que ocurren dentro de la estructura formal de la Uf. En este bloque se incluyen los casos de sustitución léxica, la utilización de fórmulas rutinarias modificadas, los cambios gramaticales, las frases célebres, el uso de refranes, las alusiones y la reducción de lexemas; 2) el segundo grupo comprende los casos de modificaciones externas, en los que no se producen

cambios en la estructura, sino que la interpretación depende del contexto; es decir, se comprende la secuencia en su sentido literal y, además, la secuencia en el sentido metafórico supone un juego de palabras.

MODIFICACIONES FORMALES: CASOS DE RUPTURA INTERNA

Sustitución léxica

Se trata del grupo más numeroso entre los casos encontrados. En todos ellos se trata de sustituciones que dan paso a términos relacionados con el mundo canino. En el siguiente ejemplo encontramos la sustitución de *cambiar/intercambiar palabras* por *gruñidos* y *tener cuentas pendientes* por *tener pulgas pendientes*, ambos términos más propios de nuestros cánidos protagonistas:

(2) Y la última vez apenas cambiamos media docena de gruñidos. (Pérez-Reverte, 2018: 16)

(3) —No me acuerdo.
—Pues yo sí... Eres el puto Negro, ¿verdad?
—¿Y qué pasa si lo soy?
—Que tenemos pulgas pendientes, tío. (Pérez-Reverte, 2018: 20)

Además, en no pocos casos encontramos somatismos, en los que se sustituyen términos relacionados con partes del cuerpo humano por otros que hacen referencia a miembros de la anatomía canina. Valgan como muestra las sustituciones de ir *hombro con hombro* y *encogerse de hombros*, que aparecen en la novela de Pérez-Reverte modificadas de la siguiente forma:

(4) —Iban tranquilos, lomo con lomo. (Pérez-Reverte, 2018: 33)

(5) Me encogí de rabo, aparentando indiferencia. (Pérez-Reverte, 2018: 33)

En ambos casos la sustitución léxica influye en la inclusión del lector en un mundo en el que los protagonistas son canes; a pesar de que el lenguaje y las ideas expresadas pudieran fácilmente traspasar las fronteras del texto literario y convertirse en opiniones y palabras que expresen un sentimiento universal y una crítica a la sociedad contemporánea, el hecho de que cada expresión y situación haya sido magistralmente adaptada al mundo cánido por el autor, hace que los lectores se sumerjan de lleno en él y que lleguen a comprender a los protagonistas de esta novela, e incluso a empatizar con ellos.

Fórmulas rutinarias

Entre los casos de utilización de fórmulas rutinarias, empleadas a menudo por el autor dado el tono informal en el que se expresan habitualmente los protagonistas, también encontramos modificaciones. Es el caso de la fórmula *ni hablar*, que se utiliza a menudo para rechazar o negar una propuesta o en situaciones en las que nos negamos a hacer algo o a hablar de un asunto. Esta fórmula sería equivalente a otras como *de eso nada* o *ni hablar del peluquín*.

(6) —Ni ladrar, chico. Soy un perro pacífico. (Pérez-Reverte, 2018: 105)

Cambios gramaticales

Entre los casos de cambios gramaticales destacamos por su interés la siguiente transformación, que supone una modificación de género:

(7) —Te van a matar. Con una dentellada te pueden partir el espinazo.
—Menos lobos, caperucito. (Pérez-Reverte, 2018: 64)

Resulta, cuanto menos, chocante e interesante el uso de una expresión que implique a los lobos en un contexto canino, en el que los canes utilizan la presencia de los lobos en un contexto de alardeo o exageración. En cuanto a esta expresión, se puede decir que hoy en día se utiliza para instar a aquella persona que está contando una historia a que deje de alardear o presumir de algo que se intuye incierto o exagerado.

Esta Uf modificada nos remite a la expresión *menos lobos, tío Pinto* (Junceda, 2000), cuyo protagonista se jactaba de haber visto y espantado él solo a un centenar de lobos; el resto del pueblo, como no lo creía y mostraba escepticismo hacia sus afirmaciones, iba intentando que el tal "tío Pinto" rebajase el número de lobos al que se había enfrentado. Posteriormente, se modificó esta expresión por la de *menos lobos, Caperucita*, sobre la que Pérez-Reverte ha realizado la modificación gramatical de género para que concuerde con un protagonista masculino; este cambio se produjo probablemente al asociar a la protagonista del cuento tradicional con los lobos como referente más claro y transparente a los ojos de los hablantes contemporáneos. Resulta reseñable que la Uf ha sufrido varias modificaciones y puede tener diferentes referentes –como, por ejemplo, el del cuento de "Pedro y el lobo" –, hasta el punto de encontrar en la actualidad expresiones como *tener (mucho) cuento* o

menos cuentos, Caperucita que se utilizan, una vez más, en un contexto de exageración por parte del interlocutor.

Frases célebres

Las frases célebres también son muy aprovechadas por el escritor y en todos los casos analizados la modificación produce un efecto lúdico, humorístico. Veamos los siguientes ejemplos:

(8) Con eso de que era filósofo –ládrate a ti mismo, era su lema favorito–, solía permitirse ciertas confianzas. (Pérez-Reverte, 2018: 19)

En este caso, la modificación se produce sobre el aforismo griego *Conócete a ti mismo*, inscrito en el pronaos del Templo de Apolo en Delfos y que ha sido atribuido, entre otros, a filósofos griegos como Tales de Mileto, Sócrates o Pitágoras. En este caso, la sustitución en la Uf funciona en conjunto con el resto de la oración y, en concreto, con la tematización a través de la expresión "Con eso de que era filósofo" para crear un cierto tono irónico.

(9) –Canis canis lupus –filosofó Agilulfo. (Pérez-Reverte, 2018: 18)

En el caso anterior, la modificación se produce sobre la locución latina de Plauto *homo homini lupus est* o 'el hombre es un lobo para el hombre', que fue repopularizada por el filósofo Thomas Hobbes en el siglo XVII. El ingenio del autor en este caso reside en utilizar un aforismo que una vez más incluye la figura del lobo –equivalente a 'el can es un lobo para el can'–haciendo hincapié en el choque de marcos que supone la contraposición de la hostilidad de la figura del lobo frente a la lealtad, el valor y la dignidad del perro que en otras ocasiones ha resaltado Arturo Pérez-Reverte.

Refranes

Asimismo, la modificación de numerosos refranes contribuye a la creación del tono humorístico, irónico y en ocasiones sarcástico de la novela. Los refranes gozan de una amplia vigencia de uso en la novela y son idóneos de ser manipulados:

(10) Yo me mantenía en silencio, mirando cauto a mi alrededor. Como decía Agilulfo, un perro es esclavo de lo que ladra y dueño de lo que calla. Así que callaba. (Pérez-Reverte, 2018: 69)

(11) El que madruga se ayuda. (Pérez-Reverte, 2018: 89)

A través de las Ufs modificadas, de las expresiones y de los refranes que utiliza cada uno de los protagonistas llegamos a conocerlos y a intuir sus personalidades; así, comprendemos que Agilulfo, el can filósofo, expresa a través de aforismos y proverbios su forma de ver la vida, su apatía frente al mundo en el que viven él y sus congéneres y su falta de confianza en el ser cánido. Asimismo, en el segundo ejemplo se deja entrever, de nuevo, el escepticismo y la falta de religiosidad que caracterizan a más de uno de los protagonistas, que acusan la falta de confianza no solo en el ser humano, sino también en sus congéneres y en la existencia de un ser superior, el "Gran Perro", al que también se hace referencia.

Alusiones

Entre las alusiones encontradas, una de las modificaciones más llamativas, tal vez por lo recurrente de la Uf, lo constituye el siguiente ejemplo:

(12) Se habían despertado las tres, y se acercaron con un trotecillo casquivano hasta nosotros. O hacia Boris, para ser más exactos; pues el dogo y yo estábamos a este lado de la verja metálica.

—La he jodido —gimió Boris.

—No te quejes, compadre —silbó el dogo, admirado del paisaje—. Que como éstas no me las ponen a mí... Te cambio el sitio cuando quieras. (Pérez-Reverte, 2018: 108)

En este caso encontramos una alusión a través de la modificación de la Uf *Así se las ponían a Fernando VII*, refiriéndose a la costumbre de organizarle al monarca las partidas de billar, colocándole las bolas para que le resultase fácil ganar. La recurrencia de la Uf y el hecho de que sea esta una costumbre bastante habitual en ciertas esferas han hecho que se le atribuya la misma Uf a otros monarcas y dirigentes, como a Felipe II –al que se dice que se le facilitaban las cosas tanto en su afición a la caza como en su trabajo de conquista a diversas mujeres– o a Franco –del que se dice que le preparaban las capturas de caza y pesca que luego lucía orgulloso ante la prensa–. En cualquiera de los casos, se hace referencia a las facilidades que se le dan a una persona en concreto para conseguir algo. Arturo Pérez-Reverte utiliza magistralmente esta Uf modificada al presentar a uno de los canes, el guapo

semental Boris, al cual le han facilitado a tres hembras que comparten con él la jaula de apareamiento, lo que despierta la envidia de sus compañeros.

Reducción de lexemas

En el caso que presentamos a continuación, la Uf *ahuecar el ala* se ha visto reducida al núcleo del sintagma verbal.

(13) —Yo estoy contra toda clase de violencia —deslizó, cauto—. Ya lo sabéis.

—Pues ahueca —le dije—. Ya has oído a esa perra. (Pérez-Reverte, 2018: 56)

MODIFICACIONES EXTERNAS

Son aquellos casos que no afectan a la estructura de la Uf sino a su valor semántico:

Literalización

Se trata de aquellos ejemplos en los que se utiliza un fraseologismo tanto en su sentido literal como en su sentido metafórico, lo que afecta a la creación de un efecto lúdico, humorístico. En los casos siguientes, en un primer momento se entiende la Uf en su sentido metafórico, pero es después –cuando uno de los componentes se literaliza– cuando se manifiesta la comicidad del uso de la Uf.

(14) —¿Cómo os tratan?

—Como a perros. (Pérez-Reverte, 2018: 75)

En el caso anterior, que presenta la modificación sobre la Uf *tratar a alguien como a un perro*, el hecho de que sean perros los que son tratados "como perros" –de mala manera– enfatiza, por un lado, el sufrimiento de los protagonistas –que lo sufren en carne propia– y, por otro, el peso de la especie de ser paradigma reconocible de dicho sufrimiento.

(15) —¿Qué haces aquí? —quise saber.

—Curiosidad.

—La curiosidad mató al gato.

—No hay problema. Yo soy perro. (Pérez-Reverte, 2018: 94)

El caso que precede a estas líneas presenta una literalización de la Uf *la curiosidad mató al gato*. En este caso encontramos que, partiendo del desplazamiento literal de *curiosidad* el significado primero de las palabras del fraseologismo se entiende en su sentido literal, puesto que el hecho de que los protagonistas sean perros les eximiría de los peligros que conlleva ser curioso.

(16) Pero yo era perro viejo. Capaz de soportar el dolor, de aguantar el embate y de reservar fuerzas para cuando el otro flaqueara por primera vez. (Pérez-Reverte, 2018: 134)

El caso anterior provoca de nuevo una doble lectura. En primer lugar, se apela al sentido metafórico de *ser perro viejo* en el sentido de *tener mucha experiencia*; sin embargo, al ser conscientes del sentido literal de la Uf vemos que Pérez-Reverte ha elegido cada una de las expresiones utilizadas en su novela seleccionando a conciencia aquellas que se adapten de una mejor manera al contexto literario y cuyo significado aporte más al lector, contribuyendo a despertar su interés y su conexión con la novela.

MODIFICACIONES MIXTAS

Se trata de casos en los que aparecen y se combinan varios fenómenos al mismo tiempo en un mismo enunciado o sobre una misma Uf. Por ejemplo, resulta interesante ver cómo Pérez-Reverte modifica la locución *tener mucho mundo* ´tener mucha experiencia´ echando mano de la comparación entre dos personajes; además, se combina esta Uf con la siguiente *tener vista*; según el contexto no parece esta Uf adecuarse a la definición[3] de la RAE de dicha locución verbal sino más bien ser equivalente a la expresión *tener ojo / tener buen ojo*, expresión que, a pesar de no aparecer como una entrada en el DRAE (2018), se suele utilizar en el sentido de ´tener la capacidad de analizar una situación/buscar una solución o tener intuición´, tal vez basada en la

[3] Tener vista algo: 1. loc. verb. Tener buena apariencia. (DRAE)

expresión *a ojo de buen cubero* por la maestría en hacer correctamente su trabajo:

(17) Agilulfo, que tiene más mundo y vista, sostiene que lo mío tiene que ver con esos humanos a los que llaman boxeadores. (Pérez-Reverte, 2018: 16)

En el siguiente ejemplo encontramos varios fenómenos que analizaremos a continuación:

(18) Pero en este caso me vi obligado a recurrir a toda mi antigua experiencia, a mi sangre fría y a cuanta fuerza de voluntad me quedaba para no dejarme arrastrar a esos abismos oscuros de los que rara vez sale un perro si no es de camino a la locura, o con las patas por delante. (Pérez-Reverte, 2018: 113)

En primer lugar, aparece en el fragmento la adición del determinante posesivo *mi* en la Uf *a sangre fría* que refuerza el sentido de personalización al que se enfrenta Negro cuando se encuentra solo ante el peligro; en segundo lugar, aparece una modificación externa mixta que se basa, por un lado, en la adición de lexemas a la Uf *salir con los pies por delante* y, por otro lado, en la sustitución de lexemas en el somatismo en el que se sustituye *pies* por *patas*. Todas estas modificaciones contribuyen, como hemos mencionado anteriormente, a crear una cohesión a lo largo de la novela, en la que todos los personajes funcionan como piezas de un mismo puzle, partes esenciales sin las cuales el cuadro quedaría incompleto.

El último de los ejemplos seleccionados muestra de nuevo la maestría de Pérez-Reverte al combinar Ufs en torno al leitmotiv de la experiencia. La idea que se introduce a través de la sustitución de *diablo* por *perro* en la paremia *Más sabe el diablo por viejo que por diablo* se repite en la literalización de la Uf resultante *ser perro viejo*, que incide en la importancia de tener experiencia.

(19) Pero la experiencia es un grado, y más sabe un perro por viejo que por perro. (Pérez-Reverte, 2018: 126)

CONCLUSIONES

La forma de expresarse de Arturo Pérez-Reverte es tan importante como el contenido de su discurso. El número de modificaciones fraseológicas

en las novelas de este escritor es tan abundante que su uso no puede considerarse esporádico. Mediante las Ufs modificadas el escritor trata de captar la atención del lector y lo obliga a reflexionar sobre la forma y el significado de la unidad alterada, haciendo así el texto más interesante; además, el ingenio y la maestría del autor hacen que las Ufs canónicas se vean enriquecidas gracias a la manipulación creativa que realiza el escritor. Los ejemplos extraídos de la novela *Los perros duros no bailan* nos han permitido el reconocimiento de diferentes posibilidades de manipulación fraseológica y nos han proporcionado la posibilidad de hacer un análisis sistematizado de este fenómeno lingüístico.

Tras el estudio realizado podemos afirmar que Arturo Pérez-Reverte ha sabido, una vez más, aprovechar de manera original y divertida las características particulares de las Ufs que aparecen en su novela. Los ejemplos más numerosos son los generados por sustitución léxica; al ser este procedimiento el más frecuente, hemos registrado un mayor número de párrafos en los que se producen estas sustituciones. Son abundantes también los ejemplos en los que se observan modificaciones externas y mixtas. Asimismo, hemos observado que las locuciones y las paremias son las Ufs que más padecen modificaciones en la cadena textual. Pero sin duda, la conclusión más reseñable que hemos podido extraer del presente estudio es que la creatividad fraseológica contribuye a incentivar el interés, puesto que supone una innovación que favorece la reflexión y que va muy acorde con la temática y el tono irónico con el que Arturo Pérez-Reverte se acerca a un modelo de sociedad que refleja lo mejor y lo peor de canes y humanos.

Véselka Nénkova, Ana Isabel Díaz García

REFLECTIONS ON THE USE OF MODIFIED PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE NOVEL "TOUGH DOGS DON'T DANCE" BY ARTURO PÉREZ-REVERTE

Summary

One of the most outstanding features of Arturo Pérez-Reverte's language is the ingenious use of phraseological units in the textual chain. The writer creates lucid messages loaded with playful content through phraseological modifications. The objective of our work is to identify the different mechanisms of phraseological

modification that have been used throughout the novel *Tough dogs don't dance* and to reflect on the intended modifications made by the author in order to achieve various communicative effects.

Keywords: Pérez-Reverte, phraseological units, modification, delexicalization, playful language.

FUENTES

Junceda, L. (2000). *Diccionario de refranes, dichos y proverbios*. Madrid: Espasa.

Pérez-Reverte, A. (2018). *Los perros duros no bailan*. Barcelona: Alfaguara.

Real Academia Española (2018). *Diccionario de la Real Academia Española*. Accesible en https://dle.rae.es/?id=DgIqVCc

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corpas Pastor, G. –Mena Martínez, F. (2003). Aproximación a la variabilidad fraseológica de las lenguas alemana, inglesa y española. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 17. Accesible en http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/ 6154/1/ELUA_17_10.pdf

Díaz Orozco, V. –Zuluaga Gómez, F.O. & Astrid Ciro, L. (2009). Funciones de los fraseologismos en la novelística de García Márquez: el caso de la desautomatización. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 26. Accesible en http://revistavirtual.ucn.edu.co/

García Yelo, M. (2012). El proceso de desautomatización de paremias españolas en las redes sociales. En González Rey, Mª I. (ed.) (2012). *Unidades fraseológicas y TIC*, Biblioteca Fraseológica y Paremiología, serie "Monografías", 2, Madrid: Instituto Cervantes, 111–124.

Nénkova, V. (2016). *La manipulación creativa de las unidades fraseológicas en el lenguaje literario, periodístico y publicitario*. Plovdiv: Editorial Universitaria "Paisiy Hilendarski".

Zamora Muñoz, P. (1999). Desautomatización y traducción de expresiones fijas italianas en español. En Iglesias Ovejero, Á. (éd.) (1999). *Expressions figées: idiomaticité, traduction*. Actes du Colloque International, 26-27 novembre, 1998. Université d'Orléans: Presses universitaires d´Orléans, 423–440.

Nermina Čengić*
Facoltà di lettere e filosofia
Università di Sarajevo (Bosnia ed Erzegovina)

UDC821.163.41.09 Andrić I.
811.163.42'373.48:811.131.1'373.48
DOI: 10.19090/gff.2020.4.123-139
originalni naučni rad

SULLE PARTICOLARITÀ DI ALCUNE COSTRUZIONI FRASEOLOGICHE USATE NEL RACCONTO *LA STORIA DELL'ELEFANTE DEL VISIR* DI IVO ANDRIĆ (TESTO ORIGINALE E TRADUZIONE ITALIANA)

La creazione di insiemi di parole con significato autonomo (costruzioni fraseologiche) è il processo caratteristico del sistema linguistico bosniaco e di quello italiano, e per questo motivo abbiamo deciso di fare un'analisi più dettagliata di tali costruzioni lessicali nelle lingue menzionate. Infatti, faremo un paragone tra la versione originale e la traduzione italiana (fatta da Dunja Badnjević) di alcune costruzioni fraseologiche usate nel racconto *La storia dell'elefante del visir* di Ivo Andrić. L'analisi contrastiva di alcune costruzioni fraseologiche usate nel testo originale e nella traduzione in italiano ci aiuterà a individuare somiglianze e differenze nel valore applicativo e semantico di tali costruzioni lessicali in due sistemi linguistici diversi. Per raggiungere l'obiettivo principale della nostra ricerca utilizzeremo i seguenti metodi: presentazione e descrizione delle particolarità generali delle costruzioni fraseologiche, analisi degli esempi, paragoni e conclusioni.

Parole chiave: semantica, fraseologia, analisi contrastiva, valore applicativo.

INTRODUZIONE

La lessicologia è lo studio scientifico che si occupa dei fenomeni lessicali di una determinata lingua (sviluppo, stratificazione, struttura, formazione, significato, funzioni degli elementi lessicali). È infatti «la parte dello studio di una lingua che riguarda i vocaboli (nella loro origine, formazione, uso, significato, ecc.)» (*Vocabolario Treccani online*) e in questa breve ricerca ci occuperemo proprio del lessico, cioè delle particolarità di

* nermina.cengic@ff.unsa.ba

alcune strutture lessicali appartenenti al complesso dei vocaboli che costituiscono una lingua. Tra le numerose strutture lessicali che vengono usate in varie situazioni pragmatiche, per la nostra analisi abbiamo scelto le costruzioni fraseologiche, strutture lessicali che appartengono al campo–della fraseologia, una delle discipline linguistiche più recenti. La fraseologia è «l'insieme delle frasi (nel senso di locuzioni o espressioni caratteristiche, idiomatiche) proprie di una determinata lingua o di una determinata sezione del lessico, relativa a una particolare attività umana» (*Vocabolario Treccani online*).

Nelle ricerche linguistiche ci sono diverse definizioni del termine *costruzione fraseologica*[1]. Queste costruzioni possono essere considerate come forme *irregolari* (ad esempio: *aprire gli occhi a qualcosa*, che vuol dire *prendere conoscenza di una cosa*) rispetto alle forme *regolari/libere* (ad esempio: *aprire gli occhi* che vuol dire *sollevare le palpebre per poter vedere*) che sono formate secondo le regole stabilite (ogni costituente delle forme *regolari* ha il suo significato e così il valore semantico della forma intera è la combinazione dei significati individuali dei costituenti). Le costruzioni fraseologiche possono essere paragonate alle costruzioni *libere/regolari* anche dal punto di vista della struttura sintattica, ma comunque sono diverse da queste costruzioni se si prende in considerazione il valore semantico di entrambi i tipi.

Una delle definizioni che vorremmo individuare è quella fatta da Casadei secondo la quale le costruzioni fraseologiche[2] sono «espressioni convenzionali di una lingua caratterizzate dall'abbinare un significante fisso (poco o affatto modificabile) a un significato non composizionale (cioè che, a differenza del significato letterale o composizionale, non è ricavabile dai significati dei componenti dell'espressione)» (Casadei, 1995: 335). Tra i tratti descrittivi delle costruzioni fraseologiche che ha sottolineato Casadei, quelli

[1] Visto che nella linguistica europea c'è una lunga tradizione di fare definizioni e classificazioni dei vari tipi di costruzioni fraseologiche, vorremmo sottolineare che nelle grammatiche e nei vari manuali, oltre al termine *costruzione fraseologica* (questo è il termine che useremo in questa ricerca), sono in uso anche i seguenti termini: *espressione/locuzione/frase idiomatica, unità fraseologica, fraseologismo, idiotismo* e *modo di dire*.

[2] Nella ricerca consultata viene usato il termine *espressione idiomatica*.

fondamentali sono «fissità e flessibilità» (Casadei, 1996: 5) e poi «flessibilità sintattica e produttività semantica» (Casadei, 1996: 7). Facendo l'analisi della struttura delle costruzioni fraseologiche e analizzando le particolarità della fissità di queste costruzioni, Casadei ne ha individuato i seguenti tipi: «fissità nell'ordine dei costituenti, fissità trasformazionale, fissità nelle categorie grammaticali e fissità nell'inventario dei componenti» (Casadei, 1995: 342). Oltre ai tratti descrittivi già enumerati, nei testi consultati abbiamo individuato anche i seguenti: quelli riguardanti l'area pragmatica (lessicalizzazione, riproducibilità, familiarità e convenzionalità; informalità e affettività); quelli riguardanti l'area sintattica (polilessicalità e complessità; flessibilità lessico-grammaticale); quelli riguardanti l'area semantica (non-composizionalità; trasparenza; senso figurato e idiomaticità). Quindi, le costruzioni fraseologiche sono caratterizzate da diverse particolarità e sono di grande importanza nel campo della lessicologia e della fraseologia, motivo per cui bisogna prestare particolare attenzione alla scelta della forma (costituenti) di questa costruzione lessicale, che dipende dalla funzione applicativa che si vuole raggiungere con il loro uso.

Nelle altre descrizioni analizzate troviamo che le costruzioni fraseologiche sono degli insiemi di parole con significato autonomo e generalmente questo significato non deriva solo dal significato dei loro componenti, cioè, secondo Dardano, di solito «la loro forza pragmatica non si può dedurre dal significato dei loro componenti» (Dardano, 2014: 168). Dardano sottolinea anche i «fattori esterni» alla stessa costruzione fraseologica dai quali può dipendere il suo significato e per questo nel processo di interpretazione del significato di questa costruzione particolare si devono prendere in considerazione non solo la «struttura logico-semantica di base» (Dardano, 2014: 168) ma anche «le informazioni contestuali, referenziali e pragmatiche» (Dardano, 2014: 168) delle costruzioni fraseologiche.

Il valore semantico della costruzione fraseologica che è espresso in una lingua può essere trasmesso in un'altra lingua facendo sempre attenzione a trovare nella lingua di arrivo i segni che per il loro contenuto e significato corrispondono ai segni della lingua di partenza. Quando le costruzioni fraseologiche vengono confrontate in diverse lingue, bisogna sottolineare il fatto che ogni lingua è caratterizzata da specifiche variazioni stutturali e da quelle semantiche dalle quali dipende la scelta corretta dell'equivalente che si deve trovare nella lingua di arrivo. La difficoltà principale nella traduzione

corretta delle costruzioni fraseologiche sta nella natura linguistica di queste costruzioni specifiche, e siccome appartengono al linguaggio figurato di una lingua, sono infatti espressioni convenzionali di cui il senso non può essere dedotto in base alla conoscenza del significato delle singole parole che le compongono. Quindi, non è sempre possibile che il valore semantico dei singoli componenti di una costruzione fraseologica coincida con il valore semantico dell'intera costruzione. Secondo Tanović,

> la condizione minima per ottenere la traduzione corretta di una costruzione fraseologica implica l'equivalenza a livello di struttura semantica globale, a livello di potenziale associativo-connotativo e l'equivalenza sul piano di appartenenza stilistica delle costruzioni fraseologiche della lingua di partenza e di quella di arrivo (Tanović, 2000: 81[3]).

Nel processo di traduzione di una costruzione fraseologica da una lingua all'altra è variabile il livello di equivalenza che si può raggiungere, e Tanović sottolinea i seguenti tipi di equivalenza: «Equivalenti completi e naturali, equivalenti relativi o incompleti e disuguaglianza della traduzione e dell'originale» (Tanović, 2000: 81).

Siccome è possibile individuare le costruzioni fraseologiche nel sistema linguistico italiano ed anche in quello bosniaco, presenteremo alcune particolarità del valore semantico e quello applicativo di queste costruzioni e, paragonando questi valori in tutte e due le lingue, cercheremo di concludere se e quanto sono simili o diversi. Siamo stati curiosi di riconoscere alcune costruzioni fraseologiche che usa Ivo Andrić nel racconto *La storia dell'elefante del visir* (bos. *Priča o vezirovom slonu*), di individuare le stesse strutture lessicali nella traduzione del racconto in italiano, fatta da Dunja Badnjević ed, alla fine, di capire se e come la traduttrice riesce a trovare l'equivalente italiano.

[3] Le traduzioni in italiano delle parti citate, scritte da Ilijas Tanović, sono fatte dall'autrice dell'articolo.

ANALISI DI ALCUNE COSTRUZIONI FRASEOLOGICHE (TESTO ORIGINALE E TRADUZIONE ITALIANA)

In una serie di esempi interessanti abbiamo individuato quelli nei quali Andrić utilizza i lessemi indicanti alcune parti del corpo umano come la componente fondamentale della costruzione fraseologica. Le parti del corpo umano che vengono utilizzate nel processo di formazione delle costruzioni fraseologiche analizzate sono: *ruka* (ital. *mano*; *braccio*), *glava* (ital. *testa*; *capo*), *oko* (ital. *occhio*), *obraz* (ital. *guancia*), *lice* (ital. *volto*) e *jezik* (ital. *lingua*). Paragonando le costruzioni fraseologiche, tenendo conto del modo in cui vengono formate, del loro valore semantico e delle immagini metaforiche che contengono, e facendo sempre caso al valore semantico del lessema dominante della costruzione ed al modo in cui il lessema/la costruzione viene tradotto/tradotta in italiano, cercheremo di individuare somiglianze tra due diverse lingue: il serbocroato[4], la lingua in cui Andrić scrive il suo racconto, e l'italiano, la lingua in cui si fa la traduzione.

Per rendere più facile il modo di individuare e confrontare le costruzioni fraseologiche, tutti gli esempi interessanti per la nostra analisi saranno presentati nella versione originale (questi esempi saranno segnalati con l'abbreviazione POVS che si riferisce al titolo del racconto di Andrić, testo originale – *Priča o vezirovom slonu*) e nella traduzione italiana (questi esempi saranno segnalati con l'abbreviazione LSEV che si riferisce al titolo del racconto di Andrić, traduzione italiana – *La storia dell'elefante del visir*).

Costruzioni fraseologiche contenenti il lessema ***ruka***

Cominciamo con l'analisi degli esempi nei quali viene usato il lessema *ruka* (ital. *mano*). Nella traduzione italiana non ci sono casi nei quali Badnjević usa il lessema *mano*, però la traduttrice trova sempre una scelta lessicale conveniente.

[4] Prendendo in considerazione l'origine del serbocroato e del bosniaco, due lingue che appartengono al gruppo delle lingue slave, bisogna sottolineare il fatto che il valore applicativo delle costruzioni fraseologiche, come un particolare fenomeno linguistico, coincide in tutte e due le lingue.

(1)

Travničani, najmudriji ljudi u Bosni, najviše takvih priča znaju, samo ih retko kad pričaju strancima, isto kao što bogati ljudi ***najteže daju paru iz ruke****.* (POVS: 85)

I cittadini di Travnik, i più saggi di tutta la Bosnia, conoscono moltissime storie di questo tipo, ma difficilmente le raccontano agli stranieri, così come i ricchi ***sono sempre i più restii ad allentare i cordoni della borsa****.* (LSEV: 1227–1228)

La costruzione fraseologica *teško dati paru iz ruke* contiene il lessema *para*[5] che si usa di solito nella lingua parlata al posto del lessema *novac/novci* e, dunque, si riferisce ai soldi. In questa costruzione il lessema *para* è strettamente correlato con il lessema *ruka*, e con questi lessemi messi insieme nella costruzione menzionata Andrić sottolinea l'avarizia, come una delle qualità umane negative. Infatti, paragonando i cittadini di Travnik, che non raccontano volentieri agli stranieri gli eventi accaduti in città, e la gente ricca alla quale a volte è molto duro dare a qualcuno anche pochi soldi, Andrić spiega che i cittadini di Travnik e la gente ricca reagiscono allo stesso modo quando affrontano una situazione sgradevole.

Nella traduzione in italiano Badnjević usa la costruzione *allentare i cordoni della borsa*, che si riferisce all'atto di dare soldi senza essere forzato a farlo, che è certamente una delle qualità umane positive. Però, questa costruzione è preceduta dall'espressione verbale *essere restio a*, la quale si riferisce al modo di reagire di qualcuno che rifiuta, oppure è mal disposto a effettuare quanto richiesto.Questa struttura verbale dà alla costruzione fraseologica un valore negativo, lo stesso che la costruzione *stringere i cordoni della borsa*, che significa non spendere, risparmiare i soldi in modo da tenere chiusi i cordoni della borsa[6]. Così anche nella versione italiana si capisce che viene descritta l'avarizia, una delle qualità negative della gente ricca, e questa

[5] La moneta usata in ex Jugoslavia = centesimo del dinaro (significato denotativo); pochi soldi (significato connotativo).

[6] *La borsa era anticamente un sacchetto di pelle o di stoffa che si portava alla cintura e conteneva il denaro monetato. Di conseguenza è sempre stata sinonimo della parola „denaro“*. (*Corrirere della sera: Modi di dire*, edizione online)

avarizia viene paragonata con la reazione dei cittadini di Travnik quando si trovano in una situazione inadeguata. Anche se la costruzione usata nella versione italiana non contiene il lessema *mano*, come equivalente del lessema *ruka*, la scelta lessicale della traduttrice corrisponde al valore semantico della costruzione fraseologica che usa Andrić. Dunque, l'uso degli elementi lessicali rende diverse le costruzioni analizzate, però quanto al significato, è possibile individuare la somiglianza tra queste costruzioni.

(2)

On je dobro računao da će se tako pročuti kao ***„čovek jake ruke“*** *i skrenuti na sebe pažnju velikog vezira.* (POVS: 87)

Sapeva bene che in tal modo si sarebbe fatto la fama di ***uomo „di polso“*** *attirando su di sé l'attenzione del gran visir.* (LSEV: 1230)

Nell'esempio viene usata la costruzione fraseologica *čovek jake ruke* che nella posizione centrale ha il lessema *ruka*. Il valore semantico principale del lessema *ruka* (o più precisamente *šaka*) si riferisce alla parte finale del braccio dell'uomo, dal polso alle dita. Andrić usa questa costruzione per descrivere un uomo che ha un carattere fermo e deciso, un uomo che „dirigendo con la sua mano“ fa vedere che è estremamente bravo e sa come comportarsi in situazioni che deve affrontare. Badnjević propone la costruzione *uomo di polso* nella quale il lessema *polso* viene usato al posto del lessema *mano* perché proprio questo lessema fa parte centrale della costruzione lessicale italiana con la quale si trasmette in modo fedele la descrizione di una persona energica e autorevole, che è in grado di controllare con efficacia sia situazioni che persone. Quindi, possiamo individuare delle somiglianze sia nella struttura che nel significato delle costruzioni fraseologiche che appartengono ai diversi sistemi linguistici.

Costruzioni fraseologiche contenenti il lessema ***glava***

Presenteremo alcuni esempi dove Andrić usa le costruzioni fraseologiche nelle quali il costituente centrale è il lessema *glava* (ital. *testa*). Nella versione italiana Badnjević usa il lessema *testa* solo in alcune costruzioni e in altri casi per la traduzione sceglie altre strutture lessicali.

(3)

Tako ti ja ***iznesoh živu glavu****.* (POVS: 113)

„Così ***mi sono salvato*** */.../"* (LSEV: 1268)

(4)

/.../ nije znao ni ***kuda će sa svojom glavom****.* (POVS: 120)

/.../ non sapeva nemmeno ***come salvare la propria testa****.* (LSEV: 1278)

Ci sono due esempi nei quali Badnjević trova quasi la stessa soluzione per tradurre due costruzioni fraseologiche usate nel testo originale. In tutti e due gli esempi Badnjević usa il verbo *salvare(si)* come il lessema centrale della costruzione fraseologica con la quale si indica che qualcuno riesce a rimanere vivo dopo aver evitato un gran pericolo. Nel primo esempio viene usato solo il verbo *salvarsi* come equivalente della costruzione *iznijeti živu glavu*, mentre nel secondo esempio anche Badnjević usa la costruzione fraseologica con il lessema *testa*. Come equivalente della costruzione fraseologica *(kuda) ići sa svojom glavom*, che vuol dire rimanere vivo avendo superato una situazione estremamente pericolosa, viene usata la costruzione *(come) salvare la (propria) testa*.

(5)

Samo ti, molim te, ne kazuj ovo nikom, ***po živu glavu****... Znaš kako je.* (POVS: 113)

Però, ti prego, non lo dire a nessuno, ***per l'amor del Cielo****!* (LSEV: 1268)

Questo esempio fa parte del dialogo ed è interessante perché nel testo originale viene usata la locuzione interiettiva *(ni) po živu glavu* che si usa di solito alla fine dell'enunciato nel quale chiediamo a qualcuno di fare (non fare) qualcosa. Nell'esempio analizzato si vede che colui che parla chiede all'interlocutore di non dire a nessuno una cosa molto importante, e per sottolineare l'importanza del messaggio che vuole trasmettere usa la locuzione interiettiva *(ni) po živu glavu*, che indica che non deve dirlo per niente, in nessun modo ed a nessuno. Anche nella traduzione italiana viene usata la locuzione interiettiva che, però, non contiene il lessema *testa*. Badnjević usa la locuzione interiettiva *per l'amor del Cielo*, che si usa di solito come

esclamazione di supplica e in questo caso trasmette il valore semantico presentato nella situazione colloquiale del testo originale.

Analizzeremo anche qualche esempio dove vengono usate «le forme extralinguistiche di comunicazione che sono basate sul gesto come mezzo di comunicazione» (Tanović, 2000: 61). Il gesto, come mezzo di linguaggio non verbale, viene descritto mediante il lessema *glava*, cioè *capo/testa*[7] che è il costituente dominante della costruzione fraseologica fatta da verbo e sostantivo.

(6)

Na to svi oni pomirljivo ***klimnuše*** *značajno* ***glavom*** */.../* (POVS: 105)

A queste parole i più concilianti ***assentono con il capo*** */.../* (LSEV: 1257)

(7)

/.../ četvrti ***su odmahivali glavom*** */.../* (POVS: 113)

Infine c'era chi ***scrollava la testa*** */.../* (LSEV: 1269)

Andrić usa la costruzione fraseologica *klimnuti glavom* per indicare in modo esplicito come reagisce la gente dopo aver sentito una delle spiegazioni dell'interlocutore. Invece di fare qualche commento pronunciando alcune parole, la gente muove semplicemente la testa su e giù esprimendo così approvazione per quello che l'interlocutore ha appena detto. Lo stesso valore semantico ha la costruzione italiana *assentire con il capo*, con la quale si indica che la gente fa un movimento – un cenno con il capo – per dare la propria approvazione, cioè per accettare quello che è stato detto prima.

Con la costruzione *odmahivati glavom* Andrić vuole indicare il modo in cui reagisce qualcuno che preferisce muovere la testa a destra e sinistra piuttosto che pronunciare qualche parola manifestando così rassegnazione o perplessità. Quindi usando il linguaggio non verbale – facendo movimenti con la testa, la gente esprime una specie di perplessità, cioè il fatto che i continui commenti sugli eventi in città la rende confusa (*odmahivati glavom*). Nella

[7]Anatomicamente il lessema *capo* è sinonimo più dotto del lessema *testa*.

versione italiana Badnjević decide di usare la costruzione contenente il lessema *testa – scrollare la testa* e con questa struttura lessicale trasmette il valore semantico della costruzione fraseologica originale.

*Costruzioni fraseologiche contenenti il lessema **oko***

Di seguito analizzeremo il valore semantico delle strutture fraseologiche nelle quali il lessema *oko* (ital. *occhio*) ha la posizione centrale. Nella traduzione italiana l'equivalente di questo lessema viene usato solo in un esempio, però Badnjević si sforza di trovare la costruzione fatta da altri elementi lessicali che potrebbe essere considerata conveniente.

(8)

*Sa te uzvisine on **je** u čudnoj kosoj perspektivi **kao novim očima gledao** sada taj svoj rodni grad.* (POVS: 109)

*Da quell'altezza e da quella strana prospettiva, Aljo **guardava** la sua città natale **con occhi diversi**.* (LSEV: 1262)

La costruzione *gledati novim (drugim) očima* serve a indicare che, a causa di diversi eventi in città, Aljo, uno dei personaggi del racconto di Andrić, comincia a cambiare il modo in cui guarda e vede la sua città natale. Infatti, le nuove circostanze gli fanno cambiare le sue precedenti osservazioni sulla città natale. Scegliendo la costruzione *guardare con occhi diversi*, Badnjević trasmette un messaggio uguale. Anche la struttura italiana è fatta da un verbo (*guardare*) e da un sostantivo (*occhi*) con gli stessi valori semantici.

(9)

*Tek tu, sa prvim dimovima cigarete, kad se malo pribrao i smirio, njemu **puče pred očima** kako su ga jutros gadno prevarili i napustili /.../* (POVS: 109)

*Solo qui, con le prime boccate di sigaretta, dopo essersi un po' calmato e aver ripreso le forze, Aljo **capì con lucida certezza** di essere stato perfidamente ingannato e abbandonato /.../* (LSEV: 1262)

Con la costruzione fraseologica *puknuti (kome) pred očima*, Andrić spiega che a un certo punto ad uno dei personaggi del racconto appare più

chiaro tutto quello che gli è successo. Badnjević usa il verbo *capire* accompagnato dalla locuzione *con lucida certezza* per sottolineare che uno dei personaggi del racconto improvvisamente si rende conto del fatto di essere ingannato, infatti lo capisce in modo molto sicuro.

Costruzioni fraseologiche contenenti i lessemi ***obraz*** *e* ***lice***

Abbiamo individuato anche le costruzioni fraseologiche che come componenti principali hanno i lessemi *obraz* (ital. *guancia*) e *lice* (ital. *volto*). Per il lessema *obraz* Badnjević riesce a trovare la parola italiana conveniente (*guancia*), però per il lessema *lice* la traduttrice decide di usare l'equivalente italiano *volto* solo in un esempio (11). È il caso nel quale viene individuato il significato denotativo del lessema usato. Anche negli altri esempi Andrić usa le costruzioni fraseologiche con il lessema *lice*, però queste costruzioni hanno un significato connotativo e nella traduzione italiana la scelta lessicale di Badnjević sono le costruzioni non contenenti il vero equivalente italiano del lessema *lice*.

(10)

Vala, prijatelji, ***gori mi obraz*** *od onog vezirovog krmeta, i meni i svoj butum čaršiji.* (POVS: 104)

Davvero, amici miei, ***mi sento bruciare le guance*** *dalla vergogna, non solo per me, ma per l'intera čaršija. E tutto per quell'orribile bestione che il visir ci ha regalato!* (LSEV: 1255)

Andrić descrive con tutti i particolari la reazione della gente della čaršija nel momento in cui il visir fa portare l'elefante in città. Un uomo che partecipa a una delle numerose chiacchierate spiega a tutti che è tanto insoddisfatto per quello che nessuno di loro ha desiderato e che per questo prova tanta vergogna da sentire bruciare le sue guance. Per spiegare l'intensità di un sentimento particolare, Andrić usa la costruzione fraseologica *gorjeti (kome) obraz*.

Nella traduzione italiana Badnjević decide di usare la costruzione fraseologica con componenti che hanno lo stesso valore semantico. Con la costruzione *bruciare le guance* la traduttrice sottolinea l'intensità della vergogna che sente uno dei personaggi del racconto e questo sentimento

particolare è tanto intenso che le sue guance sembrano essere bruciate. Infine, possiamo concludere che nella versione originale e in quella italiana il valore semantico dei lessemi *obraz* e *guance* è uguale. Oltre a questi componenti principali, anche il valore semantico degli altri elementi usati nelle costruzioni (originale e italiana) è appropriato.

(11)

/.../ ali kad bi ugledali mrke sejmene i čuli ime Dželaludin-vezira svi glasovi bi umukli, sva ***bi se lica sledila*** */.../* (POVS: 91–92)

/.../ ma non appena scorgevano le fosche figure dei soldati e sentivano il nome del visir Dželaludin ammutolivano, ***i loro volti sbiancavano*** */.../* (LSEV: 1236)

Per descrivere il modo in cui la gente della città si comporta quando solo sente pronunciare il nome del visir, Andrić usa la costruzione fraseologica che per il componente centrale ha il lessema *lice* – *slediti (se) lice*. Andrić la usa per indicare lo stato di torpore e rigidità nel quale viene portata la gente della città per la paura eccessiva o per la sorpresa. Infatti, la grande paura rende rigidi i volti della gente e proprio sui volti della gente si può notare la paura. Nella versione italiana abbiamo individuato il lessema *volto*, come equivalente italiano del lessema *lice*. Messi insieme il sostantivo *volto* ed il verbo *sbiancare* servono per descrivere i volti pallidi della gente, cioè lo stato di rigidità nel quale la gente viene portata dalla grande paura.

(12)

Te noći se mnogi budio, pitajući se sa strahom je li moguće da je on, u piću i razgovoru, dao reč da ***će izići pred lice*** *Dželaliji /.../* (POVS: 107)

Quella notte molti di loro si svegliarono di soprassalto chiedendosi impauriti se, chiacchierando e bevendo, avessero veramente promesso di ***recarsi da Dželalija*** */.../* (LSEV: 1260)

(13)

Zar u ovoj čaršiji, u kojoj pet ljudi ne možeš sastaviti da jednu istinitu i pravu reč ***kažu*** *veziru* ***u lice****?* (POVS: 110)

Se in tutta la čaršija non si sono trovati cinque uomini capaci di mettersi insieme e andare a ***dire al visir*** *ciò che è giusto?* (LSEV: 1263)

Le costruzioni *izići pred (čije) lice* e *kazati (kome) u lice* servono per indicare il modo nel quale uno dei rappresentanti della gente della città dovrebbe presentarsi davanti al visir (*izići pred lice*) e parlargli chiaro e tondo (*kazati u lice*) per esprimergli la disapprovazione della gente per l'arrivo dell'elefante in città. Nella traduzione italiana non viene usato il lessema *volto*. Le scelte di Badnjević sono semplicemente il nome del visir (*Dželalija*) e il sostantivo *visir* preceduti dal verbo (*recarsi, dire*) e da una preposizione (*da, a*) indicando così che il rappresentante della gente viene dal visir per parlargli e dirgli tutto apertamente.

Costruzione fraseologica contenente il lessema ***jezik***

Chiudiamo la presentazione degli esempi con la costruzione nella quale viene usato il lessema *jezik* (ital. *lingua*). La lingua è «l'organo della cavità orale dei vertebrati» (*Vocabolario Treccani online*) che ha un ruolo importante nel processo di articolazione del discorso. Dalla libera circolazione della lingua dipende la realizzazione corretta dell'atto di parlare, altrimenti ci sono difficoltà nel realizzarlo. Così, la sfumatura della connotazione della costruzione contenente il lessema *jezik*/*lingua* è determinata dall'intensità di controllo di chi parla sull'azione e questa sfumatura può essere percepita come positiva oppure come negativa.

(14)

Ne govore mnogo dok su u čaršiji /.../ ali uveče, kad se sastanu po mahalama, ***razdreše se jezici*** *i zatalasaju mašte.* (POVS: 102)

Non parlano molto finché sono nella čaršija /.../ ma la sera, quando si incontrano nei vicoli, ***le lingue si sciolgono*** *e la fantasia galoppa.* (LSEV: 1252)

Il lessema *jezik* fa parte della costruzione fraseologica *razdrešiti jezik* con la quale Andrić indica il fatto che la gente decide di cominciare a parlare e a esprimere opinioni su quello che accade in città. Il lessema *lingua* fa parte della costruzione fraseologica nella traduzione italiana (*sciogliere la lingua*) e questa costruzione ha lo stesso significato dell'originale. Così, anche nella versione

italiana si sottolinea il fatto che in un dato momento la gente della città si mette a rivelare quello che sa sugli eventi in città. Siccome ci sono molte persone che partecipano alla conversazione, Andrić usa il plurale del sostantivo *jezik* e Badnjević fa lo stesso con il sostantivo *lingua*. Quindi, la costruzione *razdrešiti jezik*/*sciogliere la lingua* si riferisce alla capacità del parlante di controllare l'uso della lingua, come organo della cavità orale, e di articolare liberamente la lingua mentre, in condizioni favorevoli, si mette a partecipare alla conversazione. Possiamo concludere che la connotazione della costruzione analizzata è piuttosto positiva.

CONCLUSIONE

La natura delle costruzioni fraseologiche è particolarmente espressiva e queste costruzioni si usano per dare una specie di colore alla lingua, per rendere più intenso, espressivo ed efficace il messaggio che si intende trasmettere con questa costruzione particolare. Dopo aver fatto la nostra analisi, ci rendiamo conto che i fini espressivi delle costruzioni fraseologiche si possono individuare soprattutto nelle situazioni comunicative nelle quali con il loro valore figurato suscitano nell'interlocutore diverse reazioni (stupore, divertimento, complicità, (dis)approvazione, paura, rassegnazione, perplessità, vergogna). Visto che non è sempre possibile tradurre letteralmente una costruzione fraseologica in un'altra lingua, abbiamo individuato dei casi nei quali si ricorre alle costruzioni fraseologiche che fanno parte della lingua in cui si traduce con significati affini alle costruzioni fraseologiche della lingua da cui si traduce. Per quanto riguarda le particolarità degli elementi fraseologici e semantici della lingua serbocroata/bosniaca e di quella italiana, è possibile individuare somiglianze tra lingue che appartengono a due diversi sistemi linguistici. Ci sono tre modi in cui la traduttrice Badnjević ha tentato di trovare una soluzione nel tradurre la costruzione fraseologica usata nel racconto di Andrić:

1. Badnjević usa la costruzione contenente il lessema chiave (indicante la parte del corpo umano) con lo stesso valore semantico che ha il lessema chiave della costruzione originale: *ići sa svojom* ***glavom***/*salvare la (propria)* ***testa***, *klimnuti* ***glavom***/*assentire con il* ***capo***, *odmahivati* ***glavom***/*scrollare la* ***testa***, *gledati novim (drugim)* ***očima***/*guardare con* ***occhi*** *diversi*, *gorjeti (kome)* ***obraz***/*bruciare le*

guance, *slediti (se)* ***lice***/*sbiancare il* ***volto***, *razdrešiti* ***jezik***/ *sciogliere la* ***lingua***.

2. Badnjević non usa il lessema con lo stesso valore semantico che ha il lessema chiave della costruzione originale, però il significato della costruzione corrisponde a quello della costruzione originale: *čovek jake ruke*/*uomo di polso*.

3. Badnjević non riesce a trovare l'equivalente per la costruzione fraseologica originale contenente qualche parte del corpo umano come il lessema principale, però utilizzando un'altra costruzione riesce a trasmettere il valore semantico della costruzione originale: *dati paru iz ruke*/*allentare i cordoni della borsa*, *iznijeti živu glavu*/*salvarsi*, *(ni) po živu glavu*/*per l'amor del Cielo*, *puknuti (kome) pred očima*/*capire con lucida certezza*, *izići pred (čije) lice*/*recarsi da Dželalija*, *kazati (kome) u lice*/*dire al visir*.

Quindi, nel processo di traduzione delle costruzioni fraseologiche analizzate è possibile individuare tre tipi di equivalenza:

a) equivalenza totale – «equivalenti completi e naturali» (nella lingua di partenza e in quella di arrivo coincidono il modo di esprimere e il contenuto): la traduttrice riesce a trovare nella lingua di arrivo la costruzione fraseologica con il lessema chiave avente lo stesso valore semantico, come avviene nel testo originale. Quindi, per quanto riguarda le particolarità degli elementi fraseologici e semantici relativi alle lingue analizzate, è possibile individuare somiglianze tra queste lingue.

b) equivalenza parziale – «equivalenti relativi o incompleti» (il significato è lo stesso in tutte e due le lingue, però ci sono differenze nella forma e nella struttura lessicale): anche se ci sono esempi nei quali la traduttrice non trova la costruzione fraseologica contenente il lessema chiave con lo stesso valore semantico, abbiamo individuato i significati abbastanza simili in due sistemi linguistici diversi.

c) dei casi senza equivalenza appropriata sul piano formale e lessicale, ma con la stessa equivalenza semantica nella lingua di partenza e in quella di arrivo – «disuguaglianza della traduzione e dell'originale»: si tratta degli esempi nei quali la traduttrice trova sia un altro tipo di

costruzione fraseologica, cioè altri elementi lessicali e/o una costruzione più semplice e chiara rispetto all'originale, sia solo un verbo portante del valore semantico della costruzione originale. Anche questa volta è possibile individuare somiglianze tra gli elementi lessicali usati appartenenti a tutte e due le lingue.

Nermina Čengić

ABOUT THE CHARACTERISTICS OF SOME PHRASEOLOGICAL UNITS USED IN IVO ANDRIC'S NOVELLA *THE VIZIER'S ELEPHANT* (THE ORIGINAL TEXT AND THE ITALIAN TRANSLATION)

Summary

Since the formation of sets of words with autonomous meaning (phraseological units) is a process characteristic of the Bosnian and Italian language systems, we decided to make a somewhat more detailed analysis of such constructions in the above languages. Specifically, we will look at some phraseological units used in Ivo Andric's novella *The Vizier's Elephant* and compare them with their translation into Italian. A contrastive analysis of some phraseological units used in the original text and the Italian translation will allow us to identify similarities and differences in the semantic and applicative value of such constructions in two different language systems. To achieve the basic objective of the research, we will use the following methods: presentation of the general characteristics of phraseological units, analysis of examples, comparison and conclusion.

Keywords: semantics, phraseology, contrastive analysis, applicative value.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

FONTI DA CUI SONO TRATTI GLI ESEMPI ANALIZZATI

Andrić, I. (1985). *Prokleta avlija. Most na Žepi*. (*Priča o vezirovom slonu* = POVS) Sarajevo: Svjetlost.

Andrić, I. (2001). *Romanzi e racconti* (*La storia dell'elefante del visir* = LSEV, traduzione di Dunja Badnjević). Milano: Mondadori.

ARTICOLI, GRAMMATICHE, MANUALI

Casadei, F. (1996). Flessibilità lessico-sintattica e produttività semantica delle espressioni idiomatiche: un'indagine sull'italiano parlato. In: Casadei F., Fiorentino G., Samek-Lodovici V. *L'italiano che parliamo*, pp. 5–15; disponibile su: http://www.liberliber.it/biblioteca/licenze/ (consultato il 20/2/2020).

Casadei, F. (1995). Per una definizione di "espressione idiomatica" e una tipologia dell'idiomatico in italiano. In: *Lingua e Stile*, n. 2, pp. 335–358; disponibile su: https://www.researchgate.net/profile/Federica_Casadei/publication/328134348 (consultato il 20/2/2020).

Daradano, M. (2014). *Nuovo manualetto di linguistica italiana*. Bologna: Zanichelli.

Katnić- Bakaršić, M. (2001). *Stilistika*. Sarajevo: Ljiljan.

Sensini, M. (2009). *La lingua e i testi. La riflessione sulla lingua*. Milano: Arnoldo Mondadori Scuola.

Serianni, L. (con collaborazione di Castelvecchi A.) (1997). *Italiano. Grammatica. Sintassi. Dubbi*. Milano: Garzanti Editore.

Tanović, I. (2000). *Frazeologija bosanskoga jezika*. Zenica: Dom štampe.

DIZIONARI

Halilović, S.–Palić, I. & Šehović, A.(2010). *Rječnik bosanskoga jezika*. Sarajevo: Filozofski fakultet.

De Mauro, T. (1985). *Grande dizionario italiano dell'uso*. Torino: UTET.

Zingarelli, N.(2001). *Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

edizioni online dei dizionari monolingua italiani: *Corriere della Sera – Dizionario di italiano* (disponibile su https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/), *Corriere della Sera – Dizionario dei modi di dire* (disponibile su https://dizionari.corriere.it/dizionario-modi-di-dire/), *Dizionari Garzanti Linguistica* (disponibile su https://www.garzantilinguistica.it/), *Dizionario italiano De Mauro* (disponibile su https://dizionario.internazionale.it/), *Vocabolario Treccani* (disponibile su http://www.treccani.it/vocabolario/vocabolario)

Rayna Tancheva*
Universidad de Plovdiv «Paisiy Hilendarski»

UDC 811.134.2:811.163.2'362
DOI: 10.19090/gff.2020.4.141-152
originalni naučni rad

LA SUFIJACIÓN NOMINAL APRECIATIVA EN ESPAÑOL Y EN BÚLGARO**

El objetivo de este trabajo es comparar sincrónicamente los sufijos apreciativos españoles y búlgaros, prestando especial atención a las funciones denotativas y connotativas de sus respectivos derivados nominales. Siguiendo criterios semánticos, funcionales y formales, trataremos de contraponer las acuñaciones diminutivas, aumentativas y despectivas y de establecer las similitudes y las diferencias que se dan entre ambas lenguas emparentadas. Enfocaremos nuestra atención en la función distributiva de los morfemas facultativos pospuestos, en la relación que ellos establecen con el lexema base, en su productividad y naturaleza polifacética donde el afecto, la grandeza y el humor no dejan de entrecruzarse en función de la actitud subjetiva del hablante.

Palabras clave: sufijos apreciativos, diminutivos, aumentativos, despectivos.

INTRODUCCIÓN

La sufijación apreciativa tradicionalmente comprende los sufijos diminutivos, aumentativos y despectivos. Normalmente, se consideran diminutivos los que transmiten la idea de pequeñez o afectividad; los aumentativos son los que implican una amplia dimensión o grandiosidad; y los

* reni_tan@abv.bg

** El presente trabajo constituye una variante resumida de uno de los capítulos de nuestra tesis doctoral defendida en julio del año en curso (Tancheva, 2019). Aunque de forma muy concisa, debido a las restricciones relativas al volumen de los informes, aquí hemos intentado abarcar la mayoría de los aspectos relevantes de la sufijación apreciativa en español y en búlgaro, así como presentar las conclusiones básicas a las que hemos llegado a lo largo del análisis de los sufijados nominales.

despectivos (o peyorativos) los que comportan desagrado o ridiculez. No obstante, como se verá a lo largo de las páginas siguientes, los límites entre dichos sufijos no siempre resultan nítidos y muchas veces confluyen.

ASPECTOS SEMÁNTICOS Y FUNCIONALES DE LOS SUFIJOS APRECIATIVOS

Los sufijos apreciativos, también llamados *evaluativos*, *afectivos*, *expresivos*, *potestativos*, *derivados homogéneos*, etc., son morfemas facultativos, no obligatorios, por consiguiente, no forman parte del lexema de la palabra resultante y tienen un comportamiento específico y peculiar. Los apreciativos, asimismo, —y esa parece ser la opinión predominante—, no dan lugar a nuevas palabras, ni aumentan el vocabulario de la lengua. Dichos formantes tan solo aportan matices semánticos a las voces formadas con ellos —salvo en casos de lexicalización— y, por lo tanto, incluso los diccionarios semasiológicos de máximo nivel no ofrecen entradas léxicas independientes a las palabras en diminutivo, aumentativo o despectivo. Tal y como apunta Bajo Pérez (1997: 36) «cuando un lexema recibe un sufijo potestativo, puede seguir considerándose la misma palabra o, al menos, una palabra que presenta el mismo lexema, el mismo significado, el mismo referente, la misma designación». Osuna García (2008: 128) añade: «los derivativos apreciativos [...] no dan lugar a una nueva función semántica clasificadora de la realidad, no forman parte de los mecanismos para la creación de nuevas palabras». «Los derivativos apreciativos [...] tan solo introducen matices de apreciación; la palabra derivada sigue teniendo la misma significación que la primitiva: un *gatito* es un *gato* igual que unas *manazas* son unas *manos*» (Marcos Marín, Satorre Grau, Viejo Sánchez, 1998: 97-98). Concluimos con Coseriu (1977: 137), para quien las acuñaciones apreciativas son estructuras paradigmáticas secundarias de modificación (o «derivación homogénea») y como tales constituyen determinaciones complementarias de lexemas enteros.

Tal y como adelantábamos, las nociones semánticas que aportan los sufijos apreciativos pueden ser muy distintas. Además, muchas veces los contenidos diminutivo, aumentativo y despectivo se entrecruzan en función de la valoración subjetiva del hablante e incluso pueden llegar a dar lugar a significados contrarios. Así, muy a menudo los sufijos diminutivos y aumentativos no solo aminoran y agrandan, sino que suelen añadir también connotaciones positivas y afectivas a lo pequeño (*cabecita* = *главичка*, *manita*

= *ръчичка*) y negativas y reprochables a lo grande (*mujeraza* = *женище*, *manaza* = *ръчище*).

Tal es el caso, por ejemplo, del sufijo español *-ón*, que aparte de su valor aumentativo, casi siempre colorea las palabras de un fuerte sentido peyorativo. Adjuntándose a bases que denotan partes del cuerpo, suele designar personas que las tienen de tamaño desmesurado o de forma llamativa (*barriga* > *barrigón*, *boca* > *bocón*, *cabeza* > *cabezón*). Mas esta desmesura llega a dotar inevitablemente este formante de un sentido apreciativo burlador.

Todavía más interesante es el formante *-azo* / *-aza* —uno de los más usados en el español actual para connotar apreciativamente— que puede denotar tanto aprobación como desaprobación, una vez intensificando los términos positivos (*éxito* > *exitazo*, *talento* > *talentazo*) y otra, los términos negativos (*escándalo* > *escandalazo*, *ladrón* > *ladronazo*). Pero *-azo* / *-aza* es también el sufijo, cuyos derivados muy a menudo comparten el valor aumentativo y el despectivo, como en los ejemplos: *animalazo*, *bocaza*, *mujeraza* y las formaciones en plural *bocazas*, *bragazas*, *manazas*, etc., que expresan calificaciones personales peyorativas.

Analógicamente, en búlgaro contamos con el sufijo *-ище* que aparte de la idea de agrandamiento aporta un valor estilístico de ironía, burla o reproche (*дете* > *детище*, *жена* > *женище*, *крак* > *крачище*). Al contrario, mediante el sufijo aumentativo *-ага* normalmente se transmite la idea de admiración, ponderación e incluso cariño (*работяга*, *симпатяга*, *смелчага*).

Los diminutivos, por su parte, muchas veces se utilizan con valor peyorativo sin que se haga ninguna referencia al tamaño de los seres o los objetos. Todo lo contrario, la calificación negativa se origina por la atribución de «significados antonímicos» a los referentes con el fin de expresar ironía o desaprobación que fácilmente se vislumbran, debido a la contradicción entre la aminoración y la persona o la cosa que no son nada pequeñas (Vucheva, 2008: 127). Así, por ejemplo, las formaciones españolas *abogadito*, *librito*, *mujercita* y sus respectivos derivados búlgaros *адвокатче*, *книжле*, *женичка*, en función del criterio apreciativo del hablante, una vez expresarán aprobación o cariño, y otra desaprobación o ironía. La interpretación positiva o negativa de tales acuñaciones dependerá, en todo caso, del contexto, de las circunstancias situacionales y de la intención del hablante.

En cuanto diminutivos y aumentativos resume Miranda: «tanto en lo relativo a los sufijos aumentativos como a los diminutivos, la enunciación puede producir un matiz connotativo en el significado habitual del sufijo y derivarse una significación peyorativa por encima del significado aumentativo o diminutivo esperable» (Miranda, 1994: 125-126).

Y aún mejor concluye Vucheva:

> Su función expresiva o afectiva no es unidimensional, y debe buscarse en la interacción del valor básico con los parámetros contextuales y situacionales, o sea, de un componente constante con otro, adicional y dinámico, que precisa el sentido textual en cada situación del hablar (Vucheva, 2008: 124).

Por otra parte, cabe señalar que a veces los propios sufijos peyorativos son aptos de teñir sus derivados de ternura, simpatía, compasión o humor, como en los ejemplos búlgaros *глупчо*, *дебеланчо*, *поспаланко* y los españoles *calleja*, *diablejo*, *rubiales*.

Es esta una prueba más del significado vacilante o, mejor dicho, de la naturaleza polifacética de los sufijos apreciativos, donde lo afectivo, lo grandioso y lo humorístico no paran de entrecruzarse en función de la actitud subjetiva del hablante ante la realidad extralingüística y en conformidad con sus intenciones, emociones y objetivos perseguidos. Para descifrar e interpretar correctamente cualquier mensaje siempre hay que tomar en consideración el contexto, los gestos, la mímica del hablante y, por supuesto, la entonación —este poderoso vehículo de la connotación afectiva que es capaz de colorear cariñosamente hasta a términos denotativamente ofensivos (Perret, 1968) (cfr. Lázaro Mora, 1999: 4647) —.

Generaliza Krastev (1976: 5) que la palabra vive de forma verdadera tan solo en una situación concreta. Por su parte, la situación concreta encuentra su manifestación en un determinado contexto y una determinada entonación. Por consiguiente, son el contexto y la entonación los que determinan el valor (significado) verdadero de la palabra concreta usada. Y añade Lamíquiz: «La unidad lexemática de las estructuras del sistema de la lengua adquiere el valor teleológico que llamamos *sentido* cuando se contempla en un concreto uso comunicativo textual, ambientado entonces en un entorno preciso de situación comunicativa» (Lamíquiz, 1983: 387).

La dificultad de la adscripción semántica de los sufijos expresivos es la razón por la cual la mayoría de los autores consideran que la división tripartita en diminutivos, aumentativos y peyorativos es aproximativa y condicional (*ver* Lang, 1990; Miranda, 1994; Lázaro Mora, 1981, 1999; Varela Ortega, 2009). Apunta Lázaro Mora que son estas «tres únicas rúbricas semánticas […] designaciones que sólo de una manera tosca convienen a multitud de derivados, y que no siempre definen entidades bien diferenciadas» (Lázaro Mora, 1981: 482).

Nosotros admitimos que los distintos valores semántico-funcionales no se pueden atribuir a determinados sufijos en concreto, puesto que la carga apreciativa o afectiva depende de varios factores: la base léxica a la que se asocien, la ocasión en la que se produzcan, la idea que el hablante quiera transmitir, etc. No obstante, por ser nuestro estudio comparativo, optamos por analizar los sufijos apreciativos repartidos en las clases de diminutivos, aumentativos y despectivos, lo que creemos nos permitirá establecer de forma más concreta y detallada las similitudes y las diferencias entre los derivados españoles y búlgaros que se obtienen a partir de dichos sufijos.

SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE LOS APRECIATIVOS ESPAÑOLES Y BÚLGAROS

Los diminutivos

La sufijación diminutiva presenta una extrema complejidad debido al gran número de variantes que adopta y a la variedad de valores y funciones que suelen combinar los formantes diminutivos. Los sufijos diminutivos españoles de mayor uso en la lengua son los que enumeramos a continuación: *-ete* / *-eta* (*palacete*, *tienderete*), *-ico* / *-ica* (*mariposica*, *perrico*), *-illo* / *-illa* (*cosilla*, *pecadillo*), *-ín* (*-ino*) / *-ina* (*cielín*, *lechuguino*, *Mercedín*), *-iño* / *-iña* (*caminiño*, *rapaciña*), *-ito* / *-ita* (*Carmencita*, *niñito*), *-uco* / *-uca* (*casuca*, *Repuca*), *-uelo*/ *-uela* (*ratonzuelo*, *reyezuelo*). En búlgaro también registramos un abanico bastante amplio de formantes, a saber: *-е* (*внуче*, *орле*), *-енце* (*листенце*, *момченце*), *-ец* (*хлебец*, *човечец*), *-ица* (*искрица*, *майчица*), *-ице* (*млечице*, *сърчице*), *-ичка* (*водичка*, *леличка*), *-ка* (*-йка*) (*ягодка*, *чинийка*), *-ле* (*братле*, *носле*), *-це* (*селце*, *телце*), *-че* (*жабче*, *звънче*), *-чица* (*кръвчица*, *солчица*).

Dos son las posturas que se suelen adoptar en la consideración de los sufijos diminutivos. Algunos insisten en su carácter predominantemente afectivo, como el propio Amado Alonso, para quien el valor afectivo precede en diacronía al significado empequeñecedor, a la vez que, en sincronía, lo supera en frecuencia de uso (Alonso, 1967: 163). Frente a esta posición otros investigadores se inclinan por el valor básico conceptual («nocional» para Alonso) de los diminutivos. Para Pottier (1970), por ejemplo, en el nivel de la *lengua*, los diminutivos solo modifican la extensión del concepto y los valores afectivos son posteriores y de difícil sistematización. Zuluaga Ospina (1970: 33) también apuesta por la función fundamental de diminutivación, sin rechazar de ninguna manera los valores connotacionales, pero insiste en que «estos efectos estilísticos no pueden confundirse con la función básica, gramatical, del sufijo diminutivo —ni pueden inducirnos a ignorarla—».

Reflexionando sobre el origen de los diminutivos, Krastev (1976: 3) invoca la cuna del bebé donde se ubica el «reino» de los diminutivos. En aquella camita pequeña está el niño recién nacido, chiquito y dulce, rodeado de su familia que le está hablando… predominantemente con diminutivos: «dame la manita», «abre los ojitos», «dame una sonrisita», etc. Efectivamente, el bebé empieza y va conociendo el mundo al que acaba de llegar a través de los diminutivos, estas son las primeras palabras que la pequeña criatura oye y, respectivamente, las primeras que intentará reproducir. Por otro lado, todas estas palabras que va oyendo el niño llegan a él revestidas de amor, cariño, ternura, alegría. Así, desde la primera infancia lo pequeño y lo emocional quedan unidos en la conciencia humana, llegando a expresar los diminutivos, a la vez, una aminoración física y una actitud cariñosa.

De ahí que los diminutivos compartan la aminoración y la afectividad como valores solidarios. Junto con la capacidad de aminorar el tamaño del objeto designado, cada palabra diminutiva está dispuesta a expresar algún tipo de afecto o aprecio que, además, puede ser exclusivo cuando el significado léxico de la voz en cuestión no implica la noción de tamaño y volumen y, por lo tanto, no es susceptible de ninguna aminoración física (Dimitrova, 1959: 267; Lázaro Mora, 1999: 4651). La disponibilidad connotativa de los sufijos diminutivos permite que sus derivados se llenen de valores variadísimos, dependientes de las circunstancias situacionales, que «los impregnan de emoción y fantasía, y hasta permiten que el hablante descargue con ellos su enojo» (Lázaro Mora, 1999: 4676). El diminutivo presenta el objeto como

«intrínsicamente pequeño» (Coseriu, 1977: 169), pero «en el hablar, la visión intrínseca cumple, ante todo, funciones expresivas» (Vucheva, 2008: 123).

Sin embargo, lo que siempre queda invariable en los sistemas español y búlgaro en cuanto diminutivos es la categoría gramatical de los lexemas implicados en el proceso de derivación, es decir, los constituyentes de la pareja derivativa pertenecen siempre a la categoría del sustantivo sin lugar a ningún cambio (*pájaro* > *pajarito*, *príncipe* > *principete*; *бебе* > *бебенце*, *човек* > *човече*).

Los sufijos diminutivos españoles presentan moción genérica, o sea, su género está inducido por el género de la base y la elección de la forma masculina o femenina del formante diminutivo depende del género de la base (*mesa* > *mesita*, *niño* > *niñito*). Es esta una peculiaridad suya que los distingue no solo de los formantes no apreciativos con moción genérica, sino también de los aumentativos y los despectivos. Constituyen una exclusión de esta regla los sustantivos masculinos terminados en *-a* (*el tema* > *el temita*) y los femeninos acabados en *-o* (*la foto* > *la fotito*). En búlgaro la mayoría de los sufijos diminutivos también mantiene el género de la base (*вода* > *водица*, *чаша* > *чашка*), pero existen también formantes que suelen producir cambios genéricos (*книга* > *книжле*, *облак* > *облаче*).

El comportamiento extravagante y peculiar de los morfemas diminutivos se manifiesta asimismo en su manera de adjuntarse a los vocablos que no siempre es igual. En español registramos las siguientes tres formas de aglutinación del sufijo al lexema: a) adición directa a la consonante final del lexema (*árbol* > *arbolito*); b) pérdida de la vocal final de la base (*cas*(*a*) > *casita*); c) inserción de un interfijo entre la base y el sufijo (*león* > *leon-c-ito*, *pan* > *pan-ec-ito*, *pie* > *pie-cec-ito*). En búlgaro también se da el caso de la aglutinación directa del formante al lexema base (*кон* > *конче*), así como la supresión de la vocal final (*езер*(*о*) > *езерце*). Sin embargo, el tercer modelo derivativo consiste en la sustitución de formantes (*бул*(*ка*) > *булче*). En la estructura de algunos diminutivos observamos, asimismo, alternancias morfonológicas características, sobre todo, de las consonantes velares (*език* > *езиче*, *ковчег* > *ковчеже*).

Ambas lenguas admiten la concatenación de sufijos (*calabaza* > *calabacín* > *calabacinito*, *carro* > *carreta* > *carretilla* y *брат* > *братле* > *братленце*, *заек* > *зайче* > *зайченце*). Cabe observar, no obstante, que en

español se trata más bien de lexicalizaciones de los vocablos, mientras que en búlgaro se produce una «rediminutivación» (Krastev, 1976: 20), es decir, una aminoración doble que intensifica los inherentes valores semánticos de los respectivos formantes.

Conviene señalar aquí también los casos en los que a partir de una misma base en búlgaro se pueden formar diferentes formas diminutivas, por ejemplo: *мама* > *маме*, *маменце*, *маминка*, *мамичка*, *мамче*, también *майка* > *майче*, *майчица*; *сестра* > *сестрица*, *сестричка*, *сестриче*, *сестриченце*, entre otros. Ciertos diminutivos españoles también pueden permutar con otras variantes (*papá* > *papaíto*, *papacito*), mas estas no son tan numerosas.

Los aumentativos

En la mayoría de los casos los derivados aumentativos españoles y búlgaros suelen combinar los valores aumentativos con despectivos o admirativos. Raras veces se trata de una cuantificación simple (*manchón*, *nubarrón*, *torazo*), ya que la referencia aumentativa casi siempre se ve orientada hacia una calificación positiva o negativa. Así, los dos sufijos búlgaros *-ага* e *-ище* funcionan en distribución complementaria, puesto que cada uno de ellos está especializado para connotar un determinado valor: *-ище* aporta un valor despectivo (*жена* > *женище*, *крак* > *крачище*), mientras que a *-ага* le corresponde el admirativo (*смел* > *смелчага*, *юнак* > *юначага*). No podríamos decir lo mismo respecto a los sufijos españoles, porque con excepción de *-ote*, que suele orientar la intensificación hacia lo negativo (*muchacho* > *muchachote*, *tiempo* > *tiempote*), los otros dos formantes (*-azo* / *-aza*, *-ón* / *-ona*) tienden a atribuir matices tanto positivos como negativos, muchas veces en función del propio significado de la base (compárense los aumentativos *exitazo* vs. *escandalazo*, *fortunón* vs. *barrigón*).

Los sufijos aumentativos búlgaros se adjuntan a bases nominales (*мъж* > *мъжище*) y adjetivales (*фин* > *финяга*), mientras que los españoles admiten nominales (*barriga* > *barrigón*) y verbales (*arañar* > *arañazo*). Por otro lado, las bases que seleccionan los formantes pueden ser tanto animadas como inanimadas. Los tres sufijos aumentativos en español presentan dos formas para ambos géneros (*-azo* / *-aza*, *-ón* / *-ona*, *-ote* / *-ota*) e incluso se dan las variantes alomórficas *-azas* (*bocazas*, *manazas*) y *-otas* (*gafotas*, *narizotas*). En búlgaro, no obstante, existe tan solo una forma para sendos formantes (*-ага*, *-ище*).

Una característica importante y diferenciadora de los derivados aumentativos en español frente a los del búlgaro es su propensión a la concatenación de sufijos, dando lugar a combinaciones del tipo: aumentativo + aumentativo o aumentativo + peyorativo (*bajar* > *bajonazo*, *chico* > *chicarrón*, *tumbar* > *tumbonazo*, *voz* > *vozarrón*).

Como una conclusión general podemos decir que los formantes aumentativos en español presentan una productividad y vitalidad mucho mayores que los búlgaros. Mientras que en español los derivados aumentativos suelen utilizarse con bastante frecuencia, en búlgaro su uso se ve muy restringido.

Los despectivos

Los formantes despectivos españoles y búlgaros presentan un comportamiento semántico-funcional análogo: suelen combinar los valores despectivos con los aumentativos (*acentazo*, *narizota*; *дебелак*, *сънльо*), o bien —aunque más raras veces— los despectivos con los diminutivos (*caballerete*, *personajillo*; *глупчо*, *забраванко*). Los más usados sufijos despectivos españoles son: *-aco / -aca* (*libraco*, *mujeraca*), *-acho / -acha* (*amigacho*, *poblacho*), *-ajo / - aja* (*cintajo*, *hierbajo*), *-ales* (*frescales*, *viejales*), *-astro / -astra* (*medicastro*, *politicastra*), *-azo / -aza* (*-azos / -azas*) (*bragazas*, *calzonazos*); *-ejo / -eja* (*discursejo*, *tipeja*), *-eras* (*chuleras*, *flojeras*), *-oide* (*brujoide*, *intelectualoide*), *-orro / -orra* (*zapatorro*, *vidorra*), *-ucho / -ucha* (*casucha*, *cuartucho*) y también los menos productivos *-ato / -ata* (*niñata*, *novato*), *-uco / -uca* (*mujeruca*) *-ute* (*franchute*), *-uza* (*gentuza*). El inventario búlgaro consta de los sufijos a continuación: *-ак* (*дивак*, *слабак*), *-ан* (*мързелан*, *преструван*), *-ар* (*бележкар*, *връзкар*), *-аш* (*богаташ*, *търгаш*), *-джия* y *-чия* (*двойкаджия*, *интересчия*), *-ник* (*негодник*, *смешник*), *-ко* (*поспаланко*, *сополанко*), *-льо/ -ла* (*лигльо*, *сръдла*), *-чо* (*глупчо*, *кривчо*).

Analizados los ejemplos, se llega a registrar una diferencia muy importante e interesante a nuestro parecer, a saber, que los sufijos despectivos búlgaros dan lugar tan solo a derivados que designan personas (*бездарник*, *клюкар*), mientras que con los españoles se forman acuñaciones que pueden hacer referencia tanto a lo animado (*medicastro*, *mujeraca*) como a lo inanimado (*articulejo*, *pueblacho*).

Los sufijos despectivos españoles no suelen cambiar la categoría de la base. Los derivados nominales peyorativos siempre se forman sobre bases

sustantivas (*bicho* > *bichejo*, *vida* > *vidorra*). Quizá constituyan una desviación de esta afirmación las acuñaciones formadas con los sufijos *-ales* y *-eras* (*fresco* > *frescales*, *guapo* > *guaperas*), pero en este caso se considera que se trata de adjetivos enfáticos. En búlgaro, sin embargo, sí que se dan cambios de la categoría. Las acuñaciones de significado peyorativo se pueden obtener a partir de bases nominales (*бележка* > *бележкар*, *интерес* > *интересчия*), adjetivales (*дебел* > *дебелак*, *смешен* > *смешник*) e incluso verbales (*забравя* > *забраванка*, *преструва* > *преструванко*).

Con muy pocas excepciones, cada uno de los sufijos despectivos españoles presenta dos formas para ambos géneros (*bigote* > *bigotejo*, *sueldo* > *sueldeja*; *pito* > *pitorro*, *tía* > *tiorra*). Por contraste, en búlgaro la mayoría de los derivados despectivos de género femenino se forman mediante la aglutinación indirecta al lexema base de los sufijos femeninos *-ка y -ца* (*връзкар* > *връзкарка*, *негодник* > *негодница*), salvo el sufijo *-льо* que cuenta con su variante femenina *-ла* (*глезльо* > *глезла*).

Ambas lenguas admiten la concatenación de sufijos, como en las series señaladas a continuación: *abeja* > *abejorro* > *abejarruco*, *hombre* > *hombracho* > *hombrachón* y *дебел* > *дебелан* > *дебеланко*, *забравя* > *забраван* > *забраванко*.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Los rasgos semánticos del lexema, así como el contexto concreto son los que, por lo general, indican de modo inequívoco cuál es el valor aportado por el formante en cada caso. La heterogeneidad de sentidos, característica de la mayoría de los sufijos apreciativos, los convierte en uno de los mejores instrumentos mediante los cuales se manifiesta la función expresiva del lenguaje. Con frecuencia los escritores recurren precisamente al uso de los apreciativos para caracterizar mejor el habla de sus personajes (diatópica, diastrática o diafásicamente) y hacerles hablar con naturalidad. La experiencia extralingüística del hablante y su actitud hacia los hechos y las personas en cada situación comunicativa son los factores que actualizan el valor textual de los distintos sufijos apreciativos, pudiendo dichos valores abarcar una multitud de matices y grados de intensidad.

Rayna Tancheva

NOMINAL APPRECIATIVE SUFFIXATION
IN THE SPANISH AND THE BULGARIAN LANGUAGES

Summary

The aim of this research is to compare synchronously the appreciative suffixes in the Spanish and the Bulgarian language, paying special attention to the denotative and connotative functions of their respective nominal derivatives. Fallowing semantic, functional and formal criteria, we will try to contrast the diminutive, augmentative and pejorative nouns and define the similarities and differences between the two languages subject to comparison. We will direct our attention on the distributive function of postponed facultative morphemes, on the relationship they establish with the base lexeme, on their productivity and multifaceted nature where the affective, the grandiose and the humorous do not cease to intersect depending on the subjective attitude of the speaker.

Key words: suffix, appreciative, diminutive, augmentative, pejorative

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, A. (1967). Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos. En: *Estudios lingüísticos. Temas españoles*. Madrid: Gredos, 161-189.

Bajo Pérez, E. (1997). *La derivación nominal en español*. Madrid: Arco Libros, S.L.

Coseriu, E. (1977). *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.

Dimitrova, M. (1959). Умалителните имена в книжовния български език. *Известия на Института за български език при БАН*, 6, 263-319.

Krastev, B. (1976). *Умалителността в българския език*. София: Държавно издателство „Народна просвета".

Lamíquiz, V. (1983). *Lingüística española.* Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 7ª edición.

Lang, M. F. (1990). *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno* (Traducción de Alberto Miranda Poza). Fuenlabrada (Madrid): Cátedra.

Lázaro Mora, F. (1981). Los derivados sustantivos en *-ete*/*-eta*. *Boletín de la Real Academia Española,* LXI, 481-496.

Lázaro Mora, F. (1999). La derivación apreciativa. En: *Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque, I. & Demonte, V., dir.), 3. Madrid: Espasa-Calpe, 4645-4682.

Marcos Marín, F.-Satorre Grau, F. J. & Viejo Sánchez, Mª. L. (1998). *Gramática española*. Madrid: Síntesis.

Miranda, A. (1994). *La formación de palabras en español*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

Osuna García, F. (2008). *Funciones semánticas de los morfemas auxiliares*. Córdoba: Argos Impresores, S.L.

Pottier, B. (1970). Los infijos modificadores en portugués. Nota de morfología general [traducido de «Les infixes modificateurs en portugais», Boletim de filologia (Lisboa) XIV (1953), 233-256]. *Lingüística moderna y filología hispánica* (trad. de Martín Blanco). Madrid: Gredos, 99-133.

Tancheva, R. (2019). *La sufijación nominal en español y en búlgaro (análisis y comparación sincrónica)*. Universidad de Plovdiv «Paisiy Hilendarski».

Varela Ortega, S. (2009). *Morfología léxica: la formación de palabras*. Madrid: Gredos.

Vucheva, E. (2008). *Estilística del español actual. Teoría y práctica del estilo*. Sofía: EU «San Clemente de Ojrid».

Zuluaga Ospina, A. (1970). La función del diminutivo en español. *Thesaurus, Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 23-48.

Radmila Lazarević*
Facoltà di Filologia Nikšić
Università del Montenegro

UDC 811.131.1'373.43
DOI: 10.19090/gff.2020.4.153-167
originalni naučni rad

I COMPOSTI NEOLOGICI ITALIANI: UNA LINGUA IN MOVIMENTO**

Il contributo presenta i risultati di una ricerca sull'uso dei neologismi composti nei media italiani, con l'accento sulla lingua dei giornali sia stampati che online. Lo spunto per la ricerca è stato offerto da diverse ricerche precedenti secondo le quali i composti più produttivi sono quelli nominali e aggettivali, mentre quelli appartenenti ad altre categorie morfologiche non mostrano una tendenza a coniare neologismi. L'obiettivo è stato quello di verificare l'attuale ruolo e la presenza dei composti nominali e aggettivali nel linguaggio mediatico, mediante l'analisi di un corpus neologico più recente, e di riportare eventuali cambiamenti o discrepanze nei risultati rispetto a quelli precedenti, nonché di illustrare con esempi il fatto che nei neologismi più ricorrenti si riflettono i cambiamenti e le tendenze nella società in generale.

Il corpus analizzato è costituito dal dizionario *Neologismi: parole nuove dai giornali* e dai neologismi raccolti sui siti dell'Istituto Treccani (www.treccani.it) e dell'Osservatorio neologico della lingua italiana (http://www.iliesi.cnr.it/ONLI/). Il materiale raccolto fa parte della banca dati del progetto *Osservatorio neologico della lingua italiana.* I neologismi riportati sono analizzati dal punto di vista morfologico e classificati secondo il modo di composizione. I risultati confermano le conclusioni delle ricerche precedenti, inclusa la presenza sempre più ampia dei forestierismi, cioè dei neologismi composti con formanti di origine straniera.

Parole chiave: italiano, forestierismi, linguaggio mediatico, neologismi, parole composte.

* radmilal@ucg.ac.me

** Basato sulla ricerca iniziale intitolata *I composti neologici nella lingua italiana come riflesso dell'attualità globale* e presentata al Convegno *Cineo 2018: le 4ème Congrès international de néologie des langues romanes* a Lione, dal 4 al 6 luglio 2018.

INTRODUZIONE

La composizione come modo di formare le parole è molto attuale nell'italiano contemporaneo. Le parole composte sono formate combinando due o più parole, nel senso di unità lessicali autonome, in una terza che possiede un significato proprio e si riferisce a un concetto o a un oggetto unitario (Adamo, Della Valle, 2017: 69). Il significato delle parole composte è facilmente comprensibile nella maggior parte dei casi, anche se il parlante le sente per la prima volta (*lavastoviglie, portafinestra, asciugacapelli*), e perciò spesso possono con efficienza sostituire forme sintattiche più lunghe, il che le rende molto popolari nel linguaggio mediatico. Infatti, Maurizio Dardano osserva:

> Basta sfogliare un giornale per imbattersi in un gran numero di... composti nuovi o quasi nuovi, italiani o inglesi o italoinglesi (vale a dire 'misti', ingl. *blends*). La maggior parte di questi neologismi non è registrata nei dizionari per vari motivi: sono semplici occasionalismi destinati a scomparire in tempi brevi oppure sono neonati ai quali i lessicografi non hanno ancora prestato attenzione. Tuttavia si distinguono per una qualità: il loro significato è chiaro, salvo poche eccezioni: infatti si possono analizzare agevolmente; sono scomponibili; i formanti ottenuti si possono osservare e confrontare tra loro in una dimensione paradigmatica. (Dardano, 2009: 183)

I composti "misti", come li definisce Dardano, cioè quelli formati con elementi non italiani, o cosiddetti confissi, fanno gran parte dei composti neologici italiani, e benché tra le formazioni neologiche l'influenza dell'inglese sia oggi la più visibile, non vanno trascurati neanche gli elementi di altre lingue, specialmente di quelle classiche (v. la classificazione dei composti, 4). Questi forestierismi possono essere più o meno adattati al sistema fonomorfologico italiano, e a volte esistono in più varianti (*ciberspazio/cyberspace*).

Il corpus della ricerca è costituito da esempi di neologismi nella stampa italiana raccolti nel dizionario *Neologismi: parole nuove dai giornali*, pubblicato dall'Istituto Treccani nel 2009, con il repertorio di neologismi registrati nella stampa italiana nel decennio tra il 1998 e il 2008; visto che ovviamente non si tratta di materiale recentissimo, è stato necessario integrarlo con esempi di

neologismi raccolti sui siti dell'Istituto Treccani (http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/neologismi/), della banca dati del progetto *Osservatorio neologico della lingua italiana* (http://www.iliesi.cnr.it/ONLI/), e ricorrendo a volte alle spiegazioni aggiuntive del dizionario del sito sapere.it (http://www.sapere.it/sapere/dizionari/neologismi.html).

Dato che la ricerca è impostata partendo dall'aspetto morfologico, di grande aiuto è stato il capitolo sui *Neologismi composti* dal volume *Che cos'è un neologismo* (Adamo, Della Valle, 2017: 69-110). Abbiamo scelto esempi caratteristici che possono servire da illustrazione per determinati gruppi di parole composte, e per ulteriori ricerche rimane la possibilità dell'analisi quantitativa del corpus.

LA CLASSIFICAZIONE DEI COMPOSTI ITALIANI

Morfologicamente, i composti possono rappresentare parti del discorso diverse: sostantivi, aggettivi, pronomi, verbi, avverbi, preposizioni, congiunzioni o interiezioni (possiamo usare i termini **composti nominali**, **aggettivali**, **pronominali**, **verbali**, **avverbiali** ecc.). Anche i costituenti delle parole composte possono appartenere a diverse categorie morfologiche, così che un composto può nascere dalla fusione tra nomi, aggettivi, pronomi, verbi, avverbi o preposizioni combinati in vari modi.

Va notato che qui parliamo soprattutto dei composti nominali e aggettivali come i più produttivi, ma non vuol dire che nella prima categoria non possano rientrare anche composti verbali e avverbiali; sono soltanto meno produttivi e raramente riscontrati tra gli esempi.

La classificazione dei composti italiani che ci è parsa più adatta alla ricerca non è incentrata sulle parti del discorso che vengono unite per formare un nuovo termine, ma piuttosto sul loro modo di formazione. Perciò abbiamo adottato la classificazione della grammatica *Lingua Comune* (Serianni–Della Valle–Patota & Schianini, 2011: 73-75), con due differenze terminologiche: per 1), invece di usare il termine "composti veri e propri", abbiamo optato per

"composti stabili", più raro ma sempre in uso da alcune grammatiche,[1] mentre per 4) abbiamo sostituito "confissi" e "confissati", usati da Adamo e Della Valle (2017, 2018) a "composti con elementi greco-latini" che non includono formanti originari di lingue moderne.

1) **composti stabili**, la maggioranza dei quali appartiene ai composti nominali e aggettivali, formati mediante la combinazione di basi nominali, aggettivali, verbali o avverbiali: *pomodoro, sempreverde, girotondo, portavoce*;
2) **composti binominali** o cosiddette **parole frase** consistono di due sostantivi formanti un'unità lessicale, che però restano separati sia nella scrittura che nella pronuncia, e il secondo sostantivo (determinante) determina il primo (determinto): *fine settimana, deposito bagagli, conferenza stampa*;
3) **parole macedonia**, composti formati mediante la fusione di due o più parole, almeno una delle quali è abbreviata. È una combinazione che non è popolare soltanto nell'italiano, e che va diffondendosi anche grazie all'influsso inglese (come vediamo dall'esempio recente di *Brexit*, che è entrato a far parte del linguaggio quotidiano): *bancomat, apericena, fantascienza*;
4) composti formati mediante i cosiddetti **confissi** (in Migliorini: **prefissoidi** e **suffissoidi**), che possono essere di origine greco-latina (*telefono, automobile, fotografia* e simili), tutte parole di solito chiamate "internazionalismi", cui di recente si sono aggiunti anche i confissi moderni, molto spesso con formanti inglesi, in combinazione con formanti italiani o classici (*webdipendente, euroscettico, islamofobia*).
5) **conglomerati**, i composti contenenti almeno una base verbale, che nascono da un gruppo di parole, o anche da intere frasi, che con l'uso si sono fuse in un'unità lessicale: *lecca-lecca, dormiveglia, usa e getta*;
6) **unità lessicali superiori**, polirematiche nominali costituite da più di due parole che hanno il significato di un unico concetto. In questo tipo di composti il secondo elemento determina più precisamente il primo

[1] Brasini, 2017: 97; DeA Scuola, Zona italiano, *I composti*. Consultato il 7 settembre 2019, su https://zonaitaliano.deascuola.it/attivita/lessico/lessico/i-composti-teoria/i-composti-teoria.html

ed è introdotto da una preposizione: *lente a contatto, uscita di sicurezza, permesso di soggiorno*.

Per le necessità di questa ricerca, l'analisi non includerà le ultime due categorie: 5) **conglomerati** perché non sono abbastanza produttivi (Dardano non li considera composti veri e propri, ma qui non possiamo addentrarci in quella problematica) e 6) **unità lessicali superiori**, perché sono al limite di sintagmi fissi, cioè collocazioni.

I COMPOSTI PIÙ PRODUTTIVI

Le ricerche condotte sui materiali tratti dalla stampa italiana e da altri media nei due decenni scorsi mostrano che non tutti i tipi dei composti italiani sono ugualmente produttivi (Grossmann–Rainer, 2004; Terreni, 2005; Vallauri, 2008; Samardžić, 2011a, 2011b; Lazarević, 2016; Masini, 2019 ecc.):

> Nell'italiano contemporaneo tuttavia è praticamente produttiva soltanto la composizione dei sostantivi e degli aggettivi – in misura molto meno preponderante. I composti appartenenti alle altre categorie delle parole sono nati nelle diverse fasi dello sviluppo storico della lingua italiana e svolgono funzioni soprattutto grammaticali seppure con un preciso valore sintattico e semantico (Samardžić, 2011a: 89).[2]

La nostra analisi si concentrerà dunque sui tipi più produttivi dei composti, che sono i composti nominali e aggettivali, appartenenti alle prime quattro categorie del capitolo precedente. Va chiarito che, quando si parla della produttività dei nomi composti, ciò non include soltanto la composizione ma anche le possibilità derivative che si estendono ad altre parti del discorso; prendiamo l'esempio di *girotondo* (tabella 1) da cui di recente sono stati derivati neologismi come *girotondaio, girotondare* e perfino *girotondismo*.

Al fine di rimanere chiari e concisi, presenteremo gli esempi dei composti più produttivi attraverso le tabelle, senza citare frasi complete in cui

[2] Cfr. anche F. Masini (2019: 164).

questi esempi sono stati registrati. I composti sono raggruppati secondo il modo di formazione ed elencati in ordine alfabetico.

1. Composti stabili: nomi e aggettivi

Questa tabella presenta alcuni tra i neologismi più ricorrenti registrati nella stampa italiana o su Internet:

Tabella 1: *Composti nominali e aggettivali*

a) nomi composti con base verbale	**b) nomi e aggettivi composti con basi nominali e/o aggettivali**
dieta salvacuore	(inter)net-dipendente
farmaci abbassacolesterolo	bambinocentrico
iniziative cattura-turisti	calciomercato
medicinali allunga-vita	capo-staff
piano tagliatasse	computer-dipendenza
pillola bruciagrassi	cortometraggio
sistema rubalavoro	culturalgastronomico
squadra ammazzagrandi	girotondo[3]
titoli acchiappalettori	

Si osserva che la colonna a) contiene composti aggettivali. Infatti, tra i composti più recenti con base verbale la maggioranza assume un valore qualificativo, e perciò anche gli esempi citati dei neologismi hanno la forma di sintagmi e includono il nome che li precede, affinché il loro significato sia più chiaro. In quasi tutti i composti di questo tipo, e anche in tutti gli esempi riscontrati di data recente, la base verbale è in prima posizione.

È indubbio che sulla crescita di numero di siffatti composti aggettivali nel linguaggio mediatico influisce la loro sinteticità: alcuni possono sostituire anche una intera proposizione relativa o finale (*farmaci che abbassano/per*

[3] Certi concetti specifici della cultura italiana, quali *girotondo*, potrebbero necessitare anche di spiegazioni più dettagliate, considerato che la parola possiede due significati: quello originario, nome di un gioco da bambini, e quello più recente nel linguaggio politico, col significato di una manifestazione di protesta. Pertanto questa parola appartiene alle cosiddette *neosemie*, definite così da Tullio De Mauro, in cui una parola già esistente assume ulteriori significati (Adamo, Della Valle, 2018: 95).

abbassare il colesterolo, dieta che salva/per salvare il cuore, sistema che ruba i posti di lavoro, piano per tagliare le tasse, iniziative per attirare i turisti ecc.).

La colonna b) contiene invece i composti nominali e aggettivali formati mediante combinazione di sostantivi e aggettivi, prevalenti tra gli esempi riscontrati, benché teoricamente i formanti possono appartenere a diverse categorie morfologiche, verbi esclusi[4] (sostantivi, aggettivi, avverbi, preposizioni). Questi sono molto meno variati e anche meno produttivi rispetto ai primi (della colonna a).

2. Composti binominali (parole frase)

I **composti binominali** o cosiddette **parole frase** consistono di due sostantivi formanti un'unità lessicale, che però restano separati sia nella pronuncia che nella scrittura, come gli esempi nella colonna a), oppure staccati dal trattino, come nella colonna b), e il secondo sostantivo (determinante) determina il primo (determinato)[5]:

Tabella 2: *Composti binominali*

a)	b)
conferenza stampa	bambino-soldato
effetto serra	casa-rifugio
film culto	libro-intervista
punto vendita	lingua-ponte
ragazza madre	messaggio-spazzatura

3. Parole macedonia

Formazioni affini agli acronimi, alle sigle e ad altre forme di riduzione, le parole macedonia sono caratteristiche perché i loro componenti possono

[4] Naturalmente, i formanti come *dipendenza* e *dipendente* sono deverbali (dal verbo *dipendere*), ma qui li trattiamo come componenti nominali dei composti come *computerdipendente, tecnodipendente, webdipendente, (Inter)net-dipendenza, cyberdipendenza, cellulare-dipendenza* ecc.

[5] La posizione del primo sostantivo come portatore del significato (determinato) viene accentuata anche dal punto di vista morfosintattico: è il solo che cambia al plurale, mentre il determinante rimane invariato.

essere abbreviati in qualsiasi modo, sia all'inizio sia alla fine della parola, e possono anche essere formati da un componente libero e da un altro ridotto, come si vede dagli esempi nella tabella 3.

Tabella 3: *Parole macedonia*

composto	**componenti**
apericena	aperi(tivo) + cena
bancomat	banc(a) + (aut)omat(ica)
colf	col(laboratrice) + f(amiliare)
diversabile	divers(amente) + abile
frappuccino	frap(pè) + (cap)puccino
grammabolario	gramma(tica) + (voca)bolario
informatica	inform(azione)+ (auto)matica
nutricosmetica	nutri(zionale) + cosmetica
petrodollaro, petroeuro, petrorublo; petrorendita	petro(lio) + dollaro, euro, rublo; rendita

4. Composti confissati, neoclassici e moderni

Tabella 4: *Composti confissati*

composto	**confissi e il significato originario**
blogosfera	-sfera: gr. «sfera, palla da gioco»
Cronodieta	crono-: gr. «tempo»
Cyberattacco	cyber-: ingl. «cibernetica»[6]
Ecoterrorismo	eco-: gr. «dimora, casa»
Geolocalizzazione	geo-: gr. «terra»
Omofobia	omo-: gr. «uguale», -fobia: gr. «paura»
Sitografia	-grafia: gr. «scrittura»
Stipendiopoli	-poli: gr. «città» (cfr. nota 7)
web-sondaggio	web-: ingl. «ragnatela»

[6] Anche se trasmesso in molte lingue mondiali tramite il sostantivo inglese *cybernetics*, secondo il sito dell'Accademia della Crusca questa è in effetti una «parola derivata dal greco dove κυβερνήτης (kybernetes) aveva il significato letterale di 'timoniere, pilota di una nave' e per estensione 'colui che guida e governa una città o uno Stato'.» Consultato il 7 settembre 2019, su http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/cyber .

Tra gli esempi riportati nella tabella 4 i più numerosi sono quelli coniati mediante una forma "libera" e un confisso. Più raramente i composti neologici di questo tipo consistono di due confissi, cioè della combinazione di un prefissoide e un suffissoide (*omofobia, cronometro*), e il corpus ne contiene pochi esempi. È notevole come i confissi di origine classica abbiano trovato strada anche tra i neologismi associati alle tecnologie più moderne.

SERIE COMPOSITIVE PARADIGMATICHE

Ciascuna delle categorie sopra elencate può produrre altre parole, in alcuni casi intere serie di parole, combinando uno dei propri componenti con nuovi elementi.

Composti stabili possono generare neologismi soprattutto usando la base verbale (ad es. dalla base *para-: paracadute, parabrezza, paravento, parafango* ecc.); ma in alcuni casi anche con altre parti del discorso come componenti produttivi (ad es. l'aggettivo *centrico*, come secondo elemento di vari aggettivi: *eliocentrico, romanocentrico, bambinocentrico*, e anche in occasionalismi deonomastici come *salvinicentrico*).

Composti binominali sono già costituiti da due nomi che generalmente restano staccati anche nella grafia, e quindi sono ancora più adatti a creare neologismi. Infatti basta semplicemente sostituire il primo componente (determinato) con un altro (*marito modello, studente modello, madre modello, cittadino modello* ecc.).

Le parole macedonia sono pure assai produttive in certi casi, come visto dagli esempi di *petro-* e soprattutto *euro-* (tratto da *Europa*). È naturale che i composti con il componente *euro-* con gli anni si moltiplichino, soprattutto nell'ambito geopolitico europeo. Dal punto di vista formativo, questo componente è interessante per il fatto che lo si può trovare anche in seconda posizione, benché molto raramente, nel qual caso avrà il significato più ristretto della moneta comune europea e non dell'Unione europea stessa (*area-euro*, *antieuro*, *zona euro, pre-euro* ecc.). Anche questo tipo di composti può introdurre elementi forestieri, come nella serie compositiva *-bus,*[7]: dalla

[7] Recente calco dall'inglese, abbreviato da *omnibus*, ma ora si usa anche solo *bus* come forma libera (Grossmann, Rainer, 2004: 566).

prima derivazione ampiamente diffusa, *autobus,* si è arrivati ai lessemi come *scuolabus, bibliobus, filobus, minibus, elibus* ecc.

Infine, i composti confissati sono particolarmente adatti a formare serie compositive autonome. Già tra i composti neoclassici tempo fa abbiamo avuto, anche a livello internazionale, l'esempio dello stradiffuso prefissoide *tele-*, che dal significato originario greco di lontananza, attraverso il composto *televisione* ha finito per indicare, forse perfino più spesso, anche tutti i concetti legati alla televisione in senso lato (*teleabbonato, telespettatore, telecamera*). Lo stesso fenomeno continua ancor oggi, soltanto che al posto dei componenti greci o latini sempre più spesso riscontriamo formanti inglesi o comunque forestieri, a volte adattati nella forma al sistema morfofonologico italiano, ma di solito trasmessi nella forma originale. L'influsso dei forestierismi neologici si nota di più nei composti binominali e in quelli confissati, producendo molti composti "misti".

In seguito riportiamo alcuni esempi delle serie paradigmatiche, selezionati parzialmente in base alla ricorrenza dei loro componenti nel corpus, e parzialmente in base al loro valore illustrativo e di attualità. I componenti saranno classificati secondo la loro posizione e in ordine alfabetico, a prescindere dal tipo di composizione. Per via della loro numerosità, in questo caso non riccorriamo alla rassegna tabellare.

Serie compositive con elemento seriale in prima posizione

caro-[8]: carovita, caropane, caro-medicine, caro-mutui, caro-multe, caro-albergo, caro-alimenti, caro-bolletta, caro-sosta, caro-parcheggio ecc.
cine- (riduzione ulteriore dal *cinematografo*, già abbreviato come *cinema*)*:* cinecritico, cinemusical, cinepanettone, cinecocomero/cineanguria, cineturismo
cyber-: cyberbullismo, cybercondria, cyberconflitto, cybercultura, cyberattacco, cyberguerra, cyberlibro, cyberpolizia ecc.
euro-: eurofinale, euromediterraneo, euroqualificazione, euroreferendum, eurocentesimo; europartito, eurogiustizia, eurofobico, euroconvinto, eurodeluso ecc.

[8] Di recente, primo elemento di parole composte, in cui significa "alto prezzo".

Serie compositive con elemento seriale in seconda posizione

- *bomba:* aereo-bomba, camion-bomba, notizia bomba, zaino-bomba
- *crazia:* cleptocrazia, lobbycrazia, meritocrazia, mafiocrazia, sindacatocrazia, teppistocrazia, tornacontocrazia
- *fonino:* librofonino, socialfonino, videofonino
- *killer*: farmaco killer, batterio killer, aereo-killer, baby-killer ecc.
- *poli* (associato non più al significato originario greco di «città», ma alla Tangentòpoli[9], nome composto di *tangente* e *–poli*): affittopoli, appaltopoli, bancopoli, Camorropoli, cattedropoli, concorsopoli, Mafiopoli, farmacopoli, premiopoli ecc.
- *serra:* effetto serra, gas serra, emissioni serra
- *suicida/kamikaze* (spesso con il medesimo primo componente sono possibili ambedue le versioni): attacco suicida, attentatore suicida, aereo suicida, donna kamikaze, bambino kamikaze, terrorista-kamikaze ecc.

Tra le serie più produttive dei composti binominali che durante questa ricerca si sono imposte con la loro frequenza risaltano le combinazioni in cui il secondo elemento è composto dai forestierismi *killer* e *kamikaze*, nonché dalla versione italiana di quest'ultimo, *suicida*. La presenza sempre più ricorrente di questi esempi è stata verificata già da Dardano, Frenguelli e Puoti nel 2005 (Vallauri, 2008: 555).

IMPLICAZIONI SOCIOCULTURALI DELLE NEOFORMAZIONI

Analizzando il corpus tratto soprattutto dalla banca dati del progetto *Osservatorio neologico della lingua italiana*, di cui alcuni esempi più illustrativi qui riportati sono citati anche da Adamo e Della Valle nella pubblicazione *Che cos'è un neologismo* (Adamo, Della Valle 2017: 87-100), ci risulta che le parole

[9] «Nel linguaggio giornalistico, in origine (fine anni '80 del Novecento), nome proprio coniato per indicare la città di Milano e quella parte del suo mondo politico e imprenditoriale implicata nel sistema di emissione e riscossione di tangenti, poi lo scandalo che ne derivò agli inizî degli anni '90, esteso in seguito a indicare polemicamente ogni sistema di corruzione diffusa» – definizione riportata da www.treccani.it, consultato il 7 settembre 2019, su http://www.treccani.it/vocabolario/tangentopoli.

coniate ed entrate nel lessico negli ultimi anni e decenni, osservate in chiave semantica piuttosto che morfosintattica, possono tornare utili per comprendere meglio anche i cambiamenti nella società italiana e fenomeni attuali in diverse sfere della vita anche a livello globale. Alcuni neologismi riflettono la situazione politica italiana (*tangentopoli* e le derivazioni in *–poli*), le crisi che coinvolgono tutta la zona europea o anche il mondo (*terrorista suicida, islamofobia, euroscettico, effetto serra*), i fenomeni recentissimi legati all'influenza delle alte tecnologie sull'individuo e la società (*web-dipendenza, cyberbullismo, cybercondria* come forma più moderna dell'ipocondria), oppure i fenomeni legati più strettamente alla cultura e civiltà italiana *(cinepanettone, cinecocomero*, ma anche *girotondo*).

Una grandissima parte dei neologismi sono occasionalismi, sfruttati dai media nel periodo più o meno breve in cui il fenomeno denominato resta attuale, che poi non si trattengono nella lingua quotidiana abbastanza a lungo da diventare parte integrante del lessico.

CONCLUSIONE

Questa ricerca ha presentato esempi dei principali composti che evidenziano la produttività di questa categoria lessicale e di questo tipo di formazione nella lingua italiana contemporanea.

In base all'analisi di neologismi registrati nella stampa italiana e su Internet, nonché dalle recenti ricerche su questo tema, risulta ovvio che non tutti i composti italiani sono produttivi. I composti nominali e aggettivali, più precisamente i composti binominali e quelli con base verbale, nonché i cosiddetti composti confissati (con elementi greci o inglesi), sono risultati più produttivi degli altri. Non è un caso, perché proprio questi composti, per la loro chiarezza e sinteticità semantica, rappresentano la forma più adatta alla lingua dei mass media, che richiede espressioni brevi ed efficienti.

La formazione delle nuove parole è largamente influenzata dalle lingue straniere, e specialmente dall'inglese. Ciò vale anche per i neologismi composti presenti nel corpus mediatico analizzato. I forestierismi spesso ne rappresentano uno o ambedue i componenti, e anche i calchi sono frequenti (*effetto serra, messaggio spazzatura, rete sociale*). I formanti stranieri sono riscontrati soprattutto tra i composti binominali *(-killer, -kamikaze*) e tra i confissati, che oltre ai confissi greco-latini già presenti (*tele-, -crazia, -sfera*)

sempre più spesso includono anche quelli provenienti dalle lingue moderne (*cyber-, web- internet-,* ecc). Sono registrati anche esempi di confissi già esistenti che hanno assunto una nuova accezione, mantenendo pure quella originale *(-poli*). Tutto questo conferma le conclusioni delle ricerche precedenti sulla produttività dei composti neologici sia italiani che stranieri nella lingua contemporanea.

Gli esempi di composti registrati sono associati a diversi ambiti della vita sociale, sia globale che più specificamente italiana (costume, politica, tecnologia, moda, cronaca, medicina, sport, scienza ecc.). Ma una gran parte delle parole formate in questo modo hanno, se non un significato proprio negativo, almeno una sfumatura poco positiva, il che purtroppo riflette piuttosto fedelmente anche la nostra attualità a livello globale. Potremmo dire che le neoformazioni ne rappresentano una specie di cartina di tornasole: illustrano quasi tutte le sfere della vita odierna, riferendosi soprattutto alla società, alla politica e all'economia, alla tecnologia e alle novità scientifiche. Esse, in breve, riflettono il nostro presente.

Radmila Lazarević

ITALIAN NEOLOGICAL COMPOUNDS: A LANGUAGE IN MOVEMENT

Summary

The paper will present results of a research on use of compound neologisms in the Italian newspapers, online and printed. The objective of the research has been suggested by previous researches in the field, i. e. that the most productive compounds are nouns and adjectives, while other grammatical categories do not tend to coin neologisms. The paper's goal is to analyse actual place and presence of compound nouns and adjectives in media language, through a recent neological corpus, presenting the possible modifications or variations in the results compared to the previous researches, and also illustrating by examples how neologisms can indicate and illustrate new trends and changes in a society.

The analysed corpus consists of the vocabulary *Neologismi: parole nuove dai giornali* and of neologisms from the web-sites of Istituto Treccani (www.treccani.it) and Osservatorio neologico della lingua italiana (http://www.iliesi.cnr.it/ONLI/). The collected materials is part of the database included in the research project *Osservatorio neologico della lingua italiana.* The quoted neologisms are classified and analysed

morphologically. The previous researches' results have been confirmed, including the large amount of loanwords, or the compounds formed with foreign elements.

Key words: Italian, neologisms, compound words, loanwords, media language.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Adamo, G. –Della Valle, V. (2017). *Che cos'è un neologismo*. Roma: Carocci.

Adamo, G. –Della Valle, V. (2018). *Le parole del lessico italiano*. Roma: Carocci.

Brasini, P. (2017). *Bravi in grammatica*. Ancona: Raffaello Libri.

Dardano, M. (2009). *Costruire parole: la morfologia derivativa dell'italiano*. Bologna: Il Mulino.

Grossmann, M. –Rainer, F. (2004). *La formazione delle parole in italiano*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Lazarević, R. (2016). Prevođenje italijanskih složenica na crnogorski/srpski: morfosintaksičke i tvorbene karakteristike. In: Martinović. N. (ed.) (2016). *Crna Gora i Italija – književne, kulturne i jezičke veze*. Podgorica: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti. 135-148.

Le nuove parole 2018. (2018). Roma: Istituto Treccani.

Neologismi: parole nuove dai giornali. (2009). Roma: Istituto della Enciclopedia italiana.

Masini, F. (2019). Compounds and multi-word expressions in Italian. In: *Complex Lexical Units: Compounds and Multi-Word Expressions*. Berlin, Boston: De Gruyter. 153-187.

Samardžić, M. (2011a). Composti binominali tra l'arricchimento lessicale e l'economia sintattica. In: Nikodinovska, R. (Ed.) (2011). *Lingua, letteratura e cultura italiana: Atti del Convegno internazionale*. Skopje: Facoltà di Filologia "Blaže Koneski". 87-99.

Samardžić, M. (2011b). Modeli tvorbe novih složenica u savremenoj italijanskoj štampi. In: Vučo, J., Milatović, B. (Eds.) (2011). *Stavovi promjena – promjena stavova: međunarodni tematski zbornik radova*. Nikšić: Filozofski fakultet. 517-523.

Serianni, L. –Della Valle, V. –Patota, G. & Schianini, D. (2011). *Lingua comune. La grammatica e il testo*. Milano, Torino: Pearson Italia.

Terreni, R. (2005). Composti N + N e sintassi: i tipi economici lista nozze e notizia-curiosità. In: Grossmann, M., Thornton A. M. (Eds.), *La formazione delle parole. Atti del XXXVII Congresso Internazionale di*

Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI). L'Aquila, 25-27 settembre 2003. Roma: Bulzoni. 521-546.

Vallauri, E. (2008). Composti intitolativi in italiano: un'oscillazione. In: Cresti, E. (Ed.) *Prospettive nello studio del lessico italiano: atti del IX Congresso SILFI, Firenze, 14-17 giugno 2006*. Firenze: Firenze University Press. 555-562.

SITOGRAFIA:

Cyber-. (n.d.). In: Accademia Della Crusca, Consulenza linguistica. Consultato il 7 settembre 2019, su http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/cyber

I composti. (n.d.). In: DeA Scuola, Zona italiano. Consultato il 7 settembre 2019, su https://zonaitaliano.deascuola.it/attivita/lessico/lessico/i-composti-teoria/i-composti-teoria.html

Neologismi. (n.d.) In: Sapere.it, Dizionari. Consultato il 5 settembre 2019, su http://www.sapere.it/sapere/dizionari/neologismi.html

Neologismi della settimana. (n.d.) In: Treccani magazine, Lingua italiana. Consultato il 5 settembre 2019, su http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/neologismi/

Parole nuove dai giornali: banca dati. (n.d.) In: Osservatorio neologico della lingua italiana. Consultato il 5 settembre 2019, su http://www.iliesi.cnr.it/ONLI/

Tangentopoli. (n.d.). In: Vocabolario Treccani. Consultato il 7 settembre 2019, su http://www.treccani.it/vocabolario/tangentopoli

Selena Stanković*
Faculté de Philosophie
Université de Niš

UDC 811.133.1'366.545:811.163.41'366.545
81'362
DOI: 10.19090/gff.2020.4.169-183
originalni naučni rad

SUR L'EXPRESSIVITÉ DU DATIF DES PRONOMS PERSONNELS EN FRANÇAIS ET EN SERBE**

Dans cet article, nous examinons les valeurs expressives du datif conjoint/enclitique des pronoms personnels dans les langues française et serbe. Plus précisément, nous analysons l'emploi du datif possessif et du datif éthique en tant que (a) moyen de mise en relief affective du sémantisme de la personne marquée et de son état émotionnel, (b) moyen d'accentuer l'affectivité de l'action et (c) moyen de manifester un rapport subjectif envers l'objet de l'énoncé. Notre recherche s'effectue par le biais de l'approche descriptive et de l'analyse contrastive sur un corpus d'exemples relevés dans les œuvres littéraires écrites en français et en serbe et de leur traduction dans les deux langues respectives. Nous partons des définitions et des explications que donne la littérature linguistique traitant les questions de l'expressivité des pronoms personnels et du datif pronominal en français et en serbe.

Mots clés : pronom personnel, datif conjoint/enclitique, expressivité, affectivité, langue française, langue serbe.

INTRODUCTION

Dans les langues française et serbe, le datif conjoint/enclitique des pronoms personnels se compte, à côté d'autres formes morphosyntaxiques et

* selena.stankovic@filfak.ni.ac.rs

** Ce travail a été réalisé dans le cadre de deux projets scientifiques : *La traduction dans le système de la recherche comparée des littératures et cultures serbe et étrangères* (No 178019), financé par le Ministère de l'Éducation, de la Science et du Développement technologique de Serbie, et *Les langues, les littératures et les cultures romanes et slaves en contact et en divergence* (No 81/1-17-8-01), financé par la Faculté de Philosophie de l'Université de Niš, l'Agence universitaire de la francophonie et l'Ambassade de France en Serbie.

des moyens lexicaux à fonction élémentaire émotive, parmi les outils pour manifester la modalité expressive comme type particulier de modalité subjective.[1] Il s'agit avant tout des formes pronominales proches l'une de l'autre : du datif possessif, catégorie capable d'occuper la position du déterminant possessif, et du datif éthique, structure servant à désigner l'intérêt du locuteur pour le procès verbal, l'interlocuteur et le contenu du message. Au sein de notre travail, nous analysons les valeurs expressives du datif possessif et du datif éthique dans les deux langues observées. Plus précisément, nous étudions l'emploi de ces deux formes pronominales en tant que (a) moyen de mise en relief affective du sémantisme de la personne marquée et de son état émotionnel, (b) moyen d'accentuer l'affectivité de l'action et (c) moyen de manifester un rapport subjectif envers l'objet de l'énoncé. Nous nous intéressons à la motivation pour l'usage expressif des pronoms personnels et à l'influence de l'émotivité sur l'interlocuteur.

Les fonctions expressives et affectives[2] des pronoms personnels français et serbes s'examinent moyennant l'analyse contrastive à double sens, du français vers le serbe et à l'inverse. Nous nous appuyons également sur l'approche descriptive nous permettant d'obtenir une image plus complète du phénomène recherché. Le corpus utilisé est constitué d'exemples tirés des romans rédigés en français et de leurs traductions serbes – D. Pennac, *Aux fruits de la passion* ; A. Nothomb, *Le sabotage amoureux* ; A. Makine, *La musique d'une vie* –, ainsi que d'exemples extraits des œuvres littéraires serbes et de leurs versions en français – I. Andrić, *Prokleta avlija* ; A. Tišma, *Knjiga o Blamu* ; B. Pekić, *Odbrana i poslednji dani*. Dans cette investigation, nous partons des définitions et explications que propose la littérature linguistique traitant la question de l'expressivité et l'usage stylistique des pronoms personnels

[1] Pour la problématique de la subjectivité modale et de l'expression de la subjectivité dans le langage en français et en serbe, pour les procédés formels ayant le caractère expressif ou affectif (*les moyens d'expression*), pour le rôle des pronoms personnels dans ce contexte et leur valeurs stylistiques v. notamment Ch. Bally (1951 ; 1965 : 339–370), É. Benveniste (1966 : 225–236, 251–266), P. Guiraud (1963), l'ouvrage de P. Piper et de son groupe d'auteurs (Пипер et al., 2005 : 643–649), ainsi que M. Kovačević (2015: 267–275, 321–347).

[2] Au sein de notre investigation, les fonctions communicatives des énoncés à datif pronominal s'observent dans les limites du système des fonctions du langage de R. Jakobson (1966 : 289–295).

français et serbes, en général, et la problématique des datifs conjoints/enclitiques, en particulier.

LE DATIF DES PRONOMS PERSONNELS : CATÉGORIE GRAMMATICALE À VALEUR EXPRESSIVE

Les recherches précédentes

Dans le datif possessif, porteur de la signification du pronom personnel complément d'objet indirect, les grammairiens du français voient une particularité sémantique de cette forme pronominale d'occuper la position du déterminant possessif ; la construction à pronom complément se définit comme *le datif de la totalité impliquée* ou *le datif partitif* ou *le datif de la possession inaliénable* (Wagner–Pinchon, 1962 ; Chevalier–Blanche-Benveniste–Arrivé & Peytard, 1964 ; Riegel, 1991 ; Grevisse, 1993 ; Le Goffic, 1993 ; Roglić, 2001 ; Wilmet, 2010 ; Riegel–Pellat–Rioul, 2011).

Un autre type d'emploi expressif du pronom conjoint complément indirect est le datif éthique – le moyen syntaxique considéré comme ornement stylistique par lequel se manifestent l'intérêt du sujet parlant pour le procès/état verbal et son attitude subjective et émotionnelle envers l'interlocuteur et le contenu du message (Dauzat, 1947 ; Wagner–Pinchon, 1962 ; Chevalier et al., 1964 ; Le Bidois, 1971 ; Leclère, 1976 ; Arrivé–Gadet–Galmiche, 1986 ; Grevisse, 1993 ; Roglić, 2001 ; Riegel et al., 2011).

Le datif des pronoms personnels serbes/serbocroates se trouve aussi parmi les outils grammaticaux servant à indiquer les tonalités émotionnelles à l'intérieur d'un énoncé. Ainsi, dans un syntagme nominal, le datif adnominal de possessivité se comporte en forme concurrente à un pronom adjectival possessif ; il est difficile néanmoins d'établir la différence précise entre l'enclitique pronominal et le possessif, mais il est le plus probable qu'elle consiste dans la coloration émotionnelle accentuée du datif des pronoms personnels (Sandfeld, 1930 ; Стевановић, 1939–1940 ; Ивић, 1953 ; Maretić, 1963 ; Spalatin, 1970 ; Gallis, 1974 ; Стевановић, 1986 ; Тополињска, 1988 ; Белић, 1999 ; Тополињска, 2002 ; Антонић, 2004 ; Пипер et al., 2005, Станојчић, 2010 ; Пипер–Клајн, 2013). Le datif possessif dans les langues contemporaines russe et serbocroate est le thème de l'étude comparative plus ample de Lj. Milinković (1988) qui révèle de nombreuses possibilités d'emploi de cette catégorie sémantique et fonctionnelle. De plus, sur le

syntagme serbe à datif possessif enclitique, sur les modèles sémantiques de relation possessive établie entre le possesseur et le possédé, ainsi que sur les équivalents français de la construction dative serbe écrivent St. Stanković et S. Stanković (2013) et S. Stanković (2018).

Les significations affectives et les effets stylistiques produits par le biais du datif éthique en serbe sont observés par plusieurs auteurs, et ceci : Ивић, 1953 ; Maretić, 1963 ; Стевановић, 1986 ; Тополињска, 1988 ; Поповић, 1990 ; Тополињска, 1995 ; Белић, 1999 ; Антонић, 2004 ; Пипер et al., 2005 ; Станојчић, 2010 ; Пипер–Клајн, 2013. Les linguistes signalent que ce moyen de nature pragmatique et de potentiel modal distingue essentiellement la langue parlée. Il apparaît généralement sous forme de datif enclitique du pronom personnel et manifeste une faveur vraie ou apparente, une attitude positive ou négative du locuteur envers l'interlocuteur et l'énoncé. Les propriétés pragmatiques et sémantiques du datif éthique serbe, ses valeurs affectives, les effets stylistiques résultant de son emploi et ses équivalents français sont analysés par S. Stanković et St. Stanković (2011).

Pour ce qui est d'autres particularités expressives et affectives des pronoms français et serbes et d'autres emplois stylistiques de ces unités grammaticales, nous référons notamment aux études de N. Radusin-Bardić (2015 ; 2019) dans lesquelles l'auteure examine les valeurs stylistiques et les variations linguistiques des interrogations directes introduites par les pronoms relatifs. Le phénomène de la réduplicaton du pronom personnel sujet et de celui du complément d'objet direct, ainsi que la problématique relative à la construction vocative à pronom personnel en français et en serbe sont analysés dans l'article de S. Stanković (2015) et le travail de S. Đelić (2007).

Analyse du corpus

Le champ de manifestation expressive des pronoms personnels français et serbes inclut la relation d'appartenance. Au sein de la structure connue comme le datif possessif, le potentiel stylistique des pronoms personnels atones se base sur le principe de leur substitution à une forme possessive appropriée. En français, le remplacement du personnel datif peut être réalisé par : le morphème possessif (le déterminant et le pronom

possessif), le syntagme génitival possessif, l'article, etc. En serbe, les formes parallèles sont : le pronom adjectival possessif, l'adjectif possessif[3] et le génitif possessif substantival. Pourtant, le trait sémantique distinctif de la tournure dative par rapport à d'autres moyens possessifs est justement son organisation stylistique, à savoir : son coloris émotionnel, son caractère subjectif et intime, sa capacité de désigner un certain intérêt psychologique du possesseur pour l'objet possédé et pour le contenu du message, la participation affective du possesseur au procès verbal. Ce sont les faits linguistiques attestés par les grammaires et les études traitant ce phénomène morphosyntaxique tant en français (Wagner–Pinchon, 1962 : 83, 178 ; Chevalier et al., 1964 : 234, 248 ; Riegel, 1991 ; Grevisse, 1993 : 910, 987 ; Le Goffic, 1993 : 173, 297 ; Roglić, 2001 : 46–55 ; Wilmet, 2010 : 487 ; Riegel et al., 2011 : 285, 406–408), qu'en serbe/serbocroate (Sandfeld, 1930 : 188–190 ; Стевановић, 1939–1940 : 47 ; Ивић, 1953 ; Maretić, 1963 : 580 ; Spalatin, 1970 : 3 ; Gallis, 1974 : 55, 58 ; Стевановић, 1986 : 367–369 ; Тополињска, 1988 ; Милинковић, 1988 : 90–102 ; Белић, 1999 : 225 ; Тополињска, 2002 ; Антонић, 2004 : 87–90 ; Пипер et al., 2005 : 188–190, 694–696 ; Станојчић, 2010 : 337 ; Пипер–Клајн, 2013 : 351–352 ; Станковић–Станковић 2013). Ainsi, le datif, dont la fonction grammaticale est celle d'attribution et dont la signification fondamentale – la destination – contient d'ailleurs la nuance possessive, se développe en une catégorie morphologique affective lorsque la possession devient son contenu prédominant ; alors, il se transforme en datif qui exprime d'une manière affective l'attribution sous forme de possessivité (Ћорац, 1974 : 18–19).

Dans les deux langues étudiées, les pronoms enclitiques datifs de toutes les trois personnes grammaticales s'utilisent sans aucune restriction en vue d'indiquer le datif possessif (Wagner–Pinchon, 1962 : 178 ; Белић, 1999 : 225). Tout cela est clairement illustré par les exemples du corpus français et de sa traduction serbe :

[3] Dans la terminologie grammaticale serbe, c'est l'espèce de mots qui désigne l'adjectif dérivé d'un nom au moyen de certains suffixes structuraux à sens possessif. La valeur élémentaire des adjectifs possessifs serbes consiste en expression du rapport d'appartenance.

1) La douleur *te* fouettait *le visage*: vision qui *me* transperçait *le cœur* [...]. (ANo51) – Bol *ti* je šibao *lice*: vizija od koje *mi* se kidalo *srce* [...]. (ANt48)

2) L'effort de la lecture avait dû, un instant, *lui* clarifier *l'esprit*. (AMo108) – Mora da *joj* je napor pri čitanju nota za trenutak razbistrio *um*. (AMt93)

3) [...] l'éclat des joyaux *nous* jaillissait *au visage* [...] et, enfin [...] la liberté qui *nous* sifflait *aux oreilles* [...]. (ANo35) – [...] odsjaj dragulja zabljesnuo bi *nam lica* [...] i, najzad [...] sloboda koja *nam* je zviždala *u ušima* [...]. (ANt34)

aussi bien que par le corpus serbe et sa version en français :

4) *Na leđa ti* se pentra, pod talase gura, prste *ti u oči zabada*. (BPo204) – Il *te grimpe sur le dos*, il t'enfonce sous les vagues, il *te fourre les doigts dans les yeux*. (BPt41)

5) Sjedim tako i uživam i pušim [...] a od duhana *sve mi se glava zanosi*. (IAo79) – Je reste ainsi, heureux, et je fume [...] mais le tabac *me fait tourner la tête*. (IAt104)

6) A gde ste ono rekli da *vam je kuća*? (ATo20) – Que disiez-vous déjà ? Où est *votre maison* ? (ATt18)

7) Treba [...] pažljivo ispitati gde *im je starešina*. (ATo28) – Il suffit [...] de poser des questions avisées sur *le chef de famille*. (ATt24)

8) *Pola plate mu* je blokirano kreditom [...]. (ATo67) – *La moitié de son salaire* est bloquée pour payer les traites [...]. (ATt54)

9) [...] *košulja mu* se bila izvukla iz pantalona [...]. (ATo23) – [...] *sa chemise* sortie de son pantalon [...]. (ATt21)

10) *Majka i žena mu*, sa troje nejake dece, ostale su u Egiptu. (IAo59) – *Sa mère et sa femme*, avec leurs trois jeunes enfants, étaient restées en Égypte. (IAt72–73)

Le cadre situationnel du datif possessif sous-entend que l'enclitique datif (le sujet d'appartenance) effectue le rapport de possession avec un substantif (l'objet d'appartenance) qui, en français, dénote généralement une partie du corps ou des vêtements, un état psychique, une capacité ou une

particularité intellectuelle, aussi bien que des objets pouvant appartenir à un être. Néanmoins, dans la langue serbe, la liste des notions se comportant en objet d'appartenance se montre plus vaste. C'est la raison pour laquelle le syntagme à datif possessif est capable d'indiquer de nombreux modèles sémantiques de possessivité inaliénable et aliénable (le rapport de partie à tout, la possession permanente et temporaire, le lien familial, les relations de paternité et de collaboration, le rapport social, etc.). En outre, le comportement syntaxique et sémantique du substantif en position du posséde détermine également les types syntaxiques de construction à datif possessif enclitique.[4]

Les résultats de notre recherche contrastive de double sens démontrent aussi que cette catégorie grammaticale dative est plus fréquente en langue serbe qu'en langue française qui recourt plutôt à d'autres moyens morphosyntaxiques et lexicaux pour indiquer la possession (l'adjectif possessif, le groupe introduit par la préposition *de*). Ainsi constatons-nous que, d'une part, chaque union dative possessive du français est traduite en serbe par le datif possessif ; d'autre part, seulement un tiers des datifs possessifs serbes se transmet en français par son équivalent syntaxique.

En français et en serbe, l'inventaire des moyens d'expression émotionnelle comprend également la tournure avec le pronom complément indirect/le cas datif du pronom personnel atone qui énonce de différents genres de rapport empathique (sympathie, intimité, bienveillance) ou antipathique (rejet, désapprobation, mécontentement) envers l'interlocuteur ou le sujet du discours. Cet emploi affectif de la forme pronominale, voisin du datif possessif, est connu sous le nom de datif éthique ou datif d'intérêt et, dans les deux langues contrastées, il apparaît toujours en forme du pronom personnel de la 1ère ou de la 2e personne. Les énoncés avec le datif éthique se caractérisent fortement par l'expressivité et la coloration stylistique, ils s'utilisent particulièrement dans la syntaxe parlée, la communication spontanée et familière, dans l'interaction directe et subjective. Suivant les explications proposées par la littérature linguistique française (Dauzat, 1947 : 269 ; Wagner–Pinchon, 1962 : 178 ; Chevalier et al., 1964 : 235 ; Le

[4] Pour plus de détails sur la syntaxe de la construction à datif possessif et sur le sémantisme de la relation possessive établie entre le possesseur et le possédé, voir dans Милинковић, 1988 : 90–102 et Антонић, 2004 : 87–90.

Bidois, 1971 : 141–142 ; Leclère, 1976 : 84–95 ; Arrivé et al., 1986 : 500 ; Grevisse, 1993 : 988 ; Le Goffic, 1993 : 173 ; Roglić, 2001 : 54–55 ; Riegel et al., 2011 : 407), aussi bien que par les ouvrages et travaux sur la langue serbe/serbocroate (Белић, 1999 : 225 ; Ивић, 1953 ; Maretić, 1963 : 579 ; Стевановић, 1986 : 369 ; Поповић, 1990 : 39–40, 42–45 ; Тополињска, 1995 : 98–99 ; Антонић, 2004 : 96–97 ; Пипер et al., 2005 : 194–195 ; Станојчић, 2010 : 337 ; Станковић–Станковић, 2011 : 254–255, 260–261 ; Пипер–Клајн, 2013 : 351), le datif éthique de la 1ère personne (majoritairement au singulier) marque l'attitude subjective et émotionnelle du locuteur envers l'interlocuteur – joie, enthousiasme, surprise, compassion, empathie, ironie, sous-estimation – et un certain intérêt du locuteur pour l'action. La 1ère personne du datif éthique s'emploie notamment dans le code oral et en particulier dans les phrases interrogatives et impératives. La partie française du corpus examiné démontre notre propos :

11) [...] regardez Thérèse, la tueuse de maris, l'épousophage, la conjointicide, regardez-*moi* cette grâce, cette liberté dans le mouvement [...] ? (DPo138) – [...] pogledajte Terezu, bračnih drugova ubijačicu, suprugoprožderačicu, mužousmrtačicu, pogledajte me[5], tu ljupkost, tu slobodu u kretanju [...]? (DPt109)

12) Fous-*moi* le camp tout de suite, dans ce cas ! (DPo83) – U tom slučaju, briši iz ovih stopa! (DPt65)

13) On *m*'avait blindé ma Thérèse. (DPo128) – Blindirali su *mi* moju Terezu. (DPt101)

Les exemples du corpus serbe original illustrent bien l'emploi du datif d'intérêt :

14) Došao *mi* crn, crn kao đavo. (BPo236) – Il *m*'a l'air à présent tout noir, noir comme le diable.(BPt84)

[5] Il est à noter qu'ici le pronom français *moi* est incorrectement traduit – au lieu d'employer le datif éthique, le traducteur se sert de l'accusatif de l'enclitique serbe – ce qui met en doute l'exactitude de la réalisation de la phrase originale dans la traduction serbe.

15) Čekao da se neko davi? Baš *mi* je to neki posao! [...] I onda, kakav *mi* je to posao? (BPo222) – J'ai passé mon temps à attendre que quelqu'un se noie. Et tu appelles ça un travail ? [...] Et puis, est-ce que c'est un travail ? (BPt66)

16) Neka sam, samo neka *mi* on diše. (BPo235) – Je veux bien, pourvu que mon noyé continue à respirer. (BPt82)

17) Umreće *nam* čovek! Šta da radimo?! (BPo235) – [...] il va mourir le pauvre homme ! Qu'allons-nous faire ?! (BPt83)

À l'aide du datif éthique de la 2e personne (majoritairement au singulier), le locuteur essaie d'établir une relation familière avec son interlocuteur, d'inciter son intérêt pour le contenu du message, d'influencer son affectivité, ainsi que de produire dans le discours des effets dramatiques, emphatiques et de surprise. Cette catégorie casuelle se rencontre dans les différents types phrastiques, tant à l'oral qu'à l'écrit, et ceci spécialement dans les situations de dialogue[6] :

18) Država *ti* je, stari, jedno veliko preduzeće. (BPo182) – L'État, mon vieux, c'est une grande entreprise. (BPt16)

19) To *ti* je podstanarska soba. (ATo173) – C'est une chambre de sous-locataire. (ATt141)

20) A ovde su *vam*, u Germaniji, policajci kao naši popovi po palankama. Sve bi, do sitnih creva, da znaju. (BPo184) – Ici en Allemagne, les flics sont pires que les curés de campagne. Ils *vous* fouillent jusque dans les entrailles. (BPt18)

21) Taj *vam* je bio garnizonski prvak u načinu koji se zove kraul. [...] I ti su *vam* u reku džumle ulazili. (BPo213) – Celui-là était un as du crawl dans sa garnison. [...] Elles entraient dans la rivière en troupeau [...]. (BPt54)

Tandis qu'au plan syntaxique le datif éthique représente un élément redondant de la phrase, aux plans pragmatique et sémantique il est très

[6] Pour cet usage des personnels des 1ère et 2e personnes P. Charaudeau (1992 : 125) se sert du terme dérivant de la tradition grammaticale – *l'emploi explétif* – et souligne qu'« il est considéré comme populaire, mais on peut l'utiliser à des fins humoristiques ».

important car il porte l'information de nature non seulement sémantique, mais aussi émotionnelle, ce qui en fait la catégorie grammaticale affective. Autrement dit, même si son omission ne changerait rien dans la structure logique de la phrase, elle modifierait cependant les caractéristiques expressives et la tonalité subjective de l'énoncé.

L'étude des corpus parallèles signale que la catégorie modale de datif éthique est beaucoup plus répandue en serbe qu'en langue française laquelle, pour sa part, se sert d'autres outils grammaticaux et lexicaux pour manifester le sémantisme du datif d'intérêt (les possessifs, les lexèmes et les locutions). Il est aussi à remarquer que notre matériel original français ne contient aucune occurrence du datif d'intérêt de la 2e personne.

CONCLUSIONS

Dans les circonstances spécifiques, les pronoms personnels français et serbes s'emploient comme les moyens d'expression émotive et affective et, dès lors, comme la catégorie grammaticale marquée sur le plan stylistique. Cette capacité des personnels des deux langues contrastées s'examine, dans notre investigation, sur l'exemple de deux modèles de leur emploi datif.

D'après les corpus français et serbe, les formes pronominales atones en fonction dative se comportent en classe grammaticale stylistiquement marquée lorsqu'elles désignent le rapport de possession. La construction à datif possessif se distingue de son arrangement stylistique, de sa coloration émotionnelle et elle annonce un certain intérêt du possesseur pour le possédé, ainsi que son engagement affectif dans le procès verbal. La fréquence de cette tournure est plus élevée en serbe qu'en français qui se sert plutôt des déterminants possessifs et des structures prépositionnelles.

En français et en serbe, les (en)clitiques datifs s'utilisent dans la syntaxe usuelle et la communication directe et spontanée en vue d'indiquer : l'attitude personnelle du sujet parlant vis-à-vis du procès verbal, la relation émotive du destinateur envers le récepteur du message, le rapport familier entre le locuteur et l'interlocuteur. Le datif éthique, élément redondant de la phrase, s'avère être plus présent dans le contexte linguistique serbe que dans celui du français lequel emploie de préférence les possessifs, les lexèmes et les locutions à contenu affectif et suggestif.

Selena Stanković

ON THE EXPRESSIVENESS OF THE DATIVE CASE OF PERSONAL PRONOUNS IN FRENCH AND SERBIAN

Summary

The paper explores the expressive properties of the enclitic dative case of personal pronouns in French and Serbian. More specifically, we examine the possessive and ethical dative as: a) the means of affective emphasis of the semantics of the marked person and its emotional state; b) the means of emphasizing the affectiveness of the action; and c) the means of expressing a subjective relation to an object of the utterance. The study is performed by means of descriptive and contrastive analysis of the excerpts from the works of French and Serbian literature and their translation into the respective languages. We start with reviewing the relevant literature pertaining to French and Serbian linguistics in search of definitions and explanations of the expressiveness of personal pronouns and the pronominal dative case.

Key words: personal pronoun, enclitic dative case, expressiveness, affectiveness, French, Serbian.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Arrivé, M.–Gadet, F. & Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.

Bally, Ch. (1951). *Traité de stylistique française*. Paris : Librairie C. Klincksieck.

Bally, Ch. (1965). *Linguistique générale et linguistique française*. Berne : Éditions Francke.

Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale I*. Paris : Éditions Gallimard.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du Sens et de l'Expression*. Paris : Hachette Éducation.

Chevalier, J.-C.–Blanche-Benveniste, C.–Arrivé, M. & Peytard, J. (1964). *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris : Larousse.

Dauzat, A. (1947). *Grammaire raisonnée de la langue française*. Lyon : IAC.

Đelić, S. (2007). Les valeurs de la contruction disloquée dans la langue française. *Зборник радова Филозофског факултета Универзитета у Приштини*, XXXVI, 451–458.

Gallis, A. (1974). Da li je srpskohrvatski adnominalni dativ pripadnosti (posesivni dativ) – balkanizam? *Зборник за филологију и лингвистику*, XVII/1, 51–61.

Grevisse, M. (1993). *Le bon usage : Grammaire française*. Refondu par A. Goosse. Paris : Éditions Duculot.

Guiraud, P. (1963). *La stylistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Jakobson, R. (1966) : *Lingvistika i poetika*. Prevod: D. Pervaz et al. Izbor: M. Ivić i S. Marić. Beograd: Nolit.

Le Bidois, G.–Le Bidois, R. (1971). *Syntaxe du français moderne. Ses fondements historiques et psychologiques*. Tome premier. Paris : Éditions A. et J. Picard.

Leclère, Ch. (1976). Datifs syntaxiques et datif éthique. In: Chevalier, J.-C.–Gross, M. (éd.) (1976). *Méthodes en grammaire française*. Paris : Éditions Klincksieck. 73–96.

Le Goffic, P. (1993). *Grammaire de la Phrase française*. Paris : Hachette.

Maretić, T. (1963). *Gramatika hrvatskoga ili srpskoga književnog jezika*. Zagreb: Matica Hrvatska.

Radusin-Bardić, N. (2015). Direktna parcijalna pitanja izvedena pomoću prostih upitnih zamenica u francuskom jeziku i njihovi ekvivalenti u srpskom. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, XL-1, 183–206.

Radusin-Bardić, N. (2019). *Interogativni modalitet u francuskom i srpskom jeziku*. Edicija E-disertacija, knj. 19. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Riegel M. (1991). Transitivité et conditionnements cognitifs: la relation partie-tout et complémentation verbale. *Linx*, 24, *Sur la transitivité dans les langues*, 133–146.

Riegel, M.–Pellat J.-C. & Rioul, R. (2011). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Roglić, V. (2001). *Posesivne kategorije i konstrukcije u francuskom jeziku*. Beograd: Mrlješ.

Sandfeld, Kr. (1930). *Linguistique balkanique. Problèmes et résultats*. Paris : Librairie ancienne Honoré Champion, Éditeur Édouard Champion.

Spalatin, L. (1970). Possessivity in Serbo-Croatian. *The Slavonic and East European Review*, XLVIII/110, 1–15.

Wagner, R.-L.–Pinchon, J. (1962). *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette.

Wilmet, M. (2010). *Grammaire critique du français*. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.

***

Антонић, И. (2004). Синтакса и семантика датива. *Јужнословенски филолог*, LX, 67–99.

Белић, А. (1999). *Историја српског језика*. *Фонетика*. *Речи са деклинацијом*. *Речи са конјугацијом*. Том 4. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ивић, М. (1953). Енклитички облик личне заменице као знак модалности. *Наш језик*, Нова серија, V, 1-2, 61–64.

Ковачевић, М. (2015). *Стилистика и граматика стилских фигура*. IV битно допуњено издање. Београд: ЈАСЕН.

Милинковић, Љ. (1988). *Датив у савременом руском и српскохрватском језику (Конфронтативна анализа)*. Београд: Научна књига.

Пипер, П.–Антонић, И.–Ружић, В.–Танасић, С.–Поповић, Љ. & Тошовић, Б. (2005). *Синтакса савременога српског језика: Проста реченица*. Београд: Институт за српски језик САНУ–Београдска књига–Матица српска.

Пипер, П.–Клајн, И. (2013). *Нормативна граматика српског језика*. Нови Сад: Матица српска.

Поповић, Љ. (1990). Комуникативни реченични конституенти. *Књижевност и језик*, 1, 33–50.

Станковић, С.–Станковић, Ст. (2011). О употреби етичкога датива у „Нечистој крви" и о његовоме преводу на француски језик. In: Денић, С. (éd.) (2011). *Нечиста крв Борисава Станковића – сто година после (1910–2010)*. Врање: Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању. 251–272.

Станковић, Ст.–Станковић, С. (2013). Посесивни датив у „Нечистој крви" Б. Станковића и његови француски еквиваленти. In: Гудурић, С.–Стефановић, М. (éd.) (2013). *Језици и културе у времену и простору*, II/2. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет. 105–116.

Станковић, С. М. (2015). *О једној специфичној употреби личних заменица у француском и српском језику*. In: Димитријевић, Б. (éd.) (2015). *Језик и књижевост у контакту и дисконтакту*, Том I. Ниш: Универзитет у Нишу, Филозофски факултет. 285–301.

Станковић, С. (2018). Енклитички посесивни датив у „Осману" Ђ. Гундулића и његови еквиваленти у преводу на француски језик.

In: Лончар-Вујновић, М. (éd.) (2018). *Наука без граница 1: Изван оквира*. Косовска Митровица: Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Филозофски факултет. 271–295.

Станојчић, С. Ж. (2010). *Граматика српског књижевног језика*. Београд: Креативни центар.

Стевановић, М. (1939–1940). Посесивне форме у српскохрватском језику. *Годишњак Скопског филозофског факултета*, IV, 3–50.

Стевановић, М. (1986). *Савремени српскохрватски језик: Граматички системи и књижевнојезичка норма II, Синтакса*. Београд: Научна књига.

Тополињска, З. (1988). Дативниот однос и кирилометодиевското јазично наследство. *Кирилометодиевскиот период и кирилометодиевската традиција во Македонија*. Скопје, 153–158.

Тополињска, З. (1995). *Македонските дијалекти во Егејска Македонија*. Книга 1. *Синтакса*. Том I. Скопје: Македонска академија на науките и уметностите.

Тополињска, З. (2002). Антропоцентричка теорија језика и српски падежни систем. *Јужнословенски филолог*, LVIII, 1–13.

Ћорац, М. (1974). *Лингвистичко-стилистичка истраживања*. Приштина: Јединство.

Corpus

AMo : Makine, A. (2001). *La musique d'une vie*. Paris : Éditions du Seuil.

AMt : Makin, A. (2004). *Muzika jednog života*. Prevela s francuskog A. Moralić. Beograd : Paideia.

ANo : Nothomb, A. (1993). *Le Sabotage amoureux*. Paris : Éditions Albin Michel S.A.

ANt : Notomb, A. (2004). *Ljubavna sabotaža*. Prevod sa francuskog I. Šepić. Beograd: Paideia.

ATo : Тишма, А. (1972). *Књига о Бламу*. Роман. Београд: Нолит.

ATt : Tišma, A. (1986). *Le Livre de Blam*. Traduit du serbo-croate par M. Stevanov. Lausanne : Julliard/L'Âge d'Homme.

BPo : Pekić, B. (1984). *Uspenje i sunovrat. Odbrana i poslednji dani*. Novele. Beograd: Partizanska knjiga.

BPt : Pekitch, B. (1990). *Plaidoyer du gardien de plage*. Traduit du serbo-croate par H. et F. Wybrands. Lausanne : L'Âge d'Homme.

DPo : Pennac, D. (1999). *Aux fruits de la passion*. Paris : Éditions Gallimard.

DPt : Penak, D. (2003). *Za plodove strasti*. Prevela s francuskog G. Gordić. Beograd: Plato.

IAo : Andrić, I. (1985). *Prokleta avlija*. *Most na Žepi*. Sarajevo: SOUR « Svjetlost », OOUR Izdavačka djelatnost.

IAt : Andritch, I. (1990). *La Cour maudite*. Traduit du serbo-croate par Y. Šamić et B. Givadinovitch. Lausanne : L'Âge d'Homme.

Jelena Stojanović*
Faculté de Philologie
Université de Belgrade

UDC821.133.1'366.58:821.133.1-32
821.133.1-32.08 Perrault C.
DOI: 10.19090/gff.2020.4.185-197
originalni naučni rad

L'EMPLOI DES TEMPS VERBAUX DANS LA STRUCTURE DES CONTES DE FÉES DE PERRAULT

Notre travail tient à élucider toute la complexité d'une œuvre littéraire très particulière. Nous étudions un corpus de contes de fées de Charles Perrault (1628-1703) en nous appuyant sur les emplois des temps verbaux français (décrits dans les travaux de Stanojević, Ašić, Vet, etc.), ainsi que sur l'analyse séquentielle d'Adam. Notre analyse s'inscrit dans le cadre de la linguistique textuelle, de la narratologie et de la syntaxe contemporaines. Tout d'abord, nous tâchons de dégager une définition précise du conte de fées qui repose notamment sur la théorie de Propp. Ensuite, nous contemplons notre corpus à la lueur des séquences constituant les textes tout en analysant leurs rapports avec les temps verbaux utilisés. Or, nous nous attendons à une vaste hétérogénéité des séquences d'une part, et d'autre part aux temps verbaux propres à la narration. Enfin, notre étude démontre la polyvalence architecturale de l'œuvre perraultienne, mais aussi une grande diversité des temps verbaux.

Mots clés : conte de fées, séquence textuelle, temps verbal, structure narrative, Perrault.

INTRODUCTION

Charles Perrault est un auteur français du 17e siècle dont l'œuvre est aujourd'hui très bien connu. Il a marqué la littérature française par ses contes de fées qui, même aujourd'hui, ne cessent d'enchanter le public. Nous avons choisi quelques-uns (Perrault, 1913) de ses textes afin de dégager leur structure narrative, à savoir : *Le petit Chaperon rouge* (3-6), *La Barbe-bleue* (8-19), *La belle au bois dormant* (21-35), *Le petit Poucet* (69-84), *l'Adroite*

* jelena.stojanovic93@outlook.com

princesse (85-122). Nous allons brièvement expliquer le cadre théorique sur lequel notre analyse s'appuie. Premièrement, nous allons définir le genre littéraire de conte de fée, ainsi que sa structure générale et les notions qui en relèvent. Deuxièmement, nous allons évoquer la théorie sur les séquences textuelles par laquelle nous contemplerons les temps verbaux. Nous allons ainsi exploiter la corrélation entre les séquences textuelles constituant notre corpus et les temps verbaux qui les construisent. Avant tout, c'est la dimension pragmatique des temps verbaux qui nous intéresse. Nous allons nous appuyer sur des exemples illustratifs tirés du corpus.

Le conte de fées est considéré comme un genre littéraire destiné *a priori* au public enfantin. Toutefois, sa définition ne peut nullement être axiomatique. En général, un conte de fées lambda reposerait sur trois pivots : il s'agit d'abord d'une structure « figée et connue » ; ensuite, elle est profondément marquée par les traits « d'oralité » ; finalement, c'est « un récit de fiction » (Bricout, 1997 : 145). En revanche, Propp (1973) discerne la « morphologie du conte » dont le canevas immuable constitue la clé de voûte de la narration. Cet auteur russe trouve qu'un conte quelconque possède une structure tripartite : il s'ouvre par une situation initiale après laquelle se succède un certain nombre de « fonctions » (Propp, 1973 : 36) tendant vers une fin heureuse (Propp, 1973 : 79). Les fonctions représentent les points majeurs dans la structure narrative, étant donné qu'il s'agit des actions transformatives. À titre d'exemple, si un personnage transgresse une règle imposée par une instance, il s'agit d'une fonction (Propp, 1973 : 38) ; de même, lorsqu'un personnage nuit à un autre personnage, il réalise une fonction (Propp, 1973 : 42-46). En ce qui concerne la tendance ternaire, Filipović Radulaški (1997 : 135) précise que le début et la fin du conte reflètent l'état paisible, tandis que la partie centrale repose sur le dynamisme de fonctions. Les contes de fées de Perrault obéissent aux lois que nous venons de citer. Ainsi un échantillon de notre corpus aurait-il la forme de triptyque avec un dénouement joyeux. De même, tous les contes perraultiens s'achèvent obligatoirement sur une réflexion versifiée. Mais leur microstructure suggère beaucoup plus que l'on ne pourrait imaginer.

En somme, tous les traits que nous venons de répertorier – « le récit de fiction » (Bricout, 1997 : 145), le canevas évènementiel, l'orientation linéaire – renvoient au « narratif » en tant que mot clé. Néanmoins, la narrativité est-elle l'unique trait de l'univers perraultien ? La théorie du prototype de J.-M. Adam

offre une nouvelle perspective sur l'analyse textuelle. Selon cet auteur (Adam, 1992 : 16), il n'y a aucunement de textes monolithes ; en revanche, leur complexité est due à leur « nature compositionnelle profondément hétérogène ». En d'autres termes : « Il convient donc d'abandonner […] le niveau de la manifestation » (Adam, 1984 : 10), car il n'y a point de textes purement descriptifs, ni entièrement narratifs, etc. Il s'agit du fait qu'un texte lambda comporte un certain nombre de microstructures différentes appelées « séquences » (Adam, 1992 : 30). Dans la révision de sa théorie, Adam (1992 : 30) cite cinq types de séquence : narratif, descriptif, argumentatif, dialogal et explicatif.

Séquence narrative

Revaz (2009 : 93-98) tâche d'énumérer les traits linguistiques inhérents aux textes narratifs : le passé simple, l'imparfait, le présent narratif, même les verbes d'actions en général et clôt le débat en concluant qu' « il n'existe pas de marques linguistiques spécifiques à la narrativité » (2009 : 100). Adam (1992 : 46-56) trouve que la séquence narrative repose sur les éléments suivants : succession d'événements reliés par des lois de causalité, caractère anthropomorphe des personnages, transformations, unité d'action et évaluation finale. Revaz (2009 : 100) y rajoute « un développement inhabituel ou non prévisible de l'action ».

Exploitons les critères cités ci-dessus dans *Le petit Chaperon rouge* de Perrault (1913 : 3-6). Ce conte de fées possède une structure asymétrique et, par conséquent, atypique. Par contre, son début n'est point surprenant :

Il <u>était</u>[1] une fois une petite fille de village […] (Perrault, 1913 : 3).

Il s'agit d'une formule figée propre aux contes de fées. L'état paisible de la situation initiale est traduit par le verbe à l'imparfait, lequel est le temps verbal du « second plan » (Riegel–Pellat, & Rioul, 1999 : 306). Mais la phase tranquille est brisée par l'irruption du passé simple qui annonce une transformation immense :

[1] Tous les soulignements sont les nôtres.

Le petit Chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez sa mère-grand, qui demeurait dans un autre village (Perrault, 1913 : 4).

Baroni (2015 : 138) avance que « le passage de l'imparfait au passé simple (ou au passé composé) représente presque toujours un signal clair de nouement en intrigue, d'imminence d'un événement énigmatique ou dramatique ». En fait, dans notre corpus, un tel passage marque toujours un changement inattendu (c'est-à-dire une fonction). Ensuite, en rencontrant le loup (qui joue le rôle d'agresseur), la fille transgresse la règle selon laquelle il ne faut pas parler aux inconnus. Puis, les évènements s'enchaînent d'une manière très intense et dramatique :

Le loup ne fut pas longtemps à arriver à la maison de la mère-grand ; il heurte : toc, toc (Perrault, 1913 : 4).

Nous avons remarqué que, curieusement, notre corpus ne contient pas beaucoup de verbes au présent narratif ; c'est le passé simple qui domine. Tout de même, dans le conte que nous sommes en train d'analyser, l'auteur a opté pour le présent narratif *heurte* accompagné d'une onomatopée. Stanojević et Ašić (2008 : 41) appellent ce temps verbal « cinématographique » parce qu'il rend la narration plus pittoresque, comme si tout se passait devant les yeux du lecteur. En plus, Baroni (2015 : 136) le traite d' « inducteur de suspense » et de « marquage du nœud de l'intrigue ». En effet, le loup est sur le point de commettre son crime. La grand-mère s'est fait agresser dans une scène brusque :

Il se jeta sur la bonne femme, et la dévora en moins de rien […] (Perrault, 1913 : 5).

En revanche, la scène symétrique avec le petit Chaperon rouge est plus riche en échanges. Le texte clôt après un petit dialogue entre le loup et la fille :

[…] – *Ma mère-grand, que vous avez de grandes dents ! – C'est pour te manger ! » Et, en disant ces mots, ce méchant loup se jeta sur le petit Chaperon rouge et la mangea* (Perrault, 1913 : 6).

Voilà la fin, laquelle n'est nullement heureuse. Il n'y a point de triptyque puisque l'équilibre initial ne se reproduit pas. Ce qui est aussi intéressant, c'est que *Le petit Chaperon rouge* ne comporte que quinze verbes à l'imparfait, par opposition aux trente-deux verbes au passé simple.

Évidemment, toutes les transformations y sont véhiculées par le passé simple, mais cela ne s'applique pas au corpus entier.

Séquence descriptive

Nous sommes d'avis que la séquence descriptive peut être comprise si elle est rapprochée de la séquence narrative :

> Tout récit comporte en effet, quoique intimement mêlées et en proportions très variables, d'une part des représentations d'actions et d'événements, qui constituent la narration proprement dite, et d'autre part des représentations d'objets ou de personnages, qui sont le fait de ce que l'on nomme aujourd'hui la *description*. […] La description est tout naturellement *ancilla narrationis*, esclave toujours nécessaire, mais toujours soumise, jamais émancipée (Genette, 1966 : 156-157).

En suivant le même axe, Adam (1992 : 31-32) démontre la codépendance des séquences textuelles : en somme, une séquence peut être insérée dans une autre, ou bien plusieurs séquences peuvent être entrelacées, sans être clairement cantonnées.

Selon Genette (1966 : 157), la tradition littéraire attribue deux fonctions à la description, la première étant purement ornementale et l'autre significative. À titre d'exemple, analysons un extrait de *La belle au bois dormant* :

> *On eût dit un ange, tant elle était belle ; car son évanouissement n'avait point ôté les couleurs vives de son teint : ses joues étaient incarnates, et ses lèvres comme du corail ; elle avait seulement les yeux fermés, mais on l'entendait respirer tout doucement, ce qui faisait voir qu'elle n'était pas morte.* (Perrault, 1913 : 24-25).

La princesse vient de se piquer le doigt. Alors, dans le château tout le monde tombe dans un sommeil profond. Le passage en question représente « la pause descriptive », un élément de narration qui ne contribue pas au développement de l'action, mais qui la définit au niveau sémantique (Marčetić, 2003 : 101). L'imparfait de l'état domine en indiquant « l'absence de progression temporelle » qui lui est inhérente (Ašić, 2010 : 186). En effet, le lecteur a l'impression que le temps s'est arrêté. Cette pause descriptive est

insérée dans la séquence narrative, étant donné que les séquences qui lui sont antérieures et postérieures traitent des évènements. Comme la description dans cet extrait est prégnante, et non pas ornementale, nous y reviendrons plus tard pour une analyse minutieuse.

Or, la description peut avoir un impact considérable sur le déroulement de l'histoire. Todorov (1971 : 33-37) avance que les personnages des contes des *Mille et une nuits* représentent les « hommes-récits » : « Tous les traits de caractère sont immédiatement causaux ; dès qu'ils apparaissent, ils provoquent une action » (Todorov 1971 : 35). Les contes de fées perraultiens possèdent la même matrice, ce que nous démontre l'exemple suivant :

[S]'il parlait peu, il écoutait beaucoup. → Le petit Poucet ouït tout ce qu'ils dirent [...] (Perrault, 1913 : 70).

Le caractère du héros (décrit à l'aide de deux imparfaits d'habitude) a la capacité de changer le monde. Ainsi de tels indices chez Perrault reposent-ils sur un enjeu, tout comme le fusil de Tchekov. Grâce à son adresse, le petit Poucet a entendu la conversation secrète de ses parents, ce qui lui permettra de déjouer leur projet. C'est pourquoi nous partageons l'avis de Baroni (2015 : 130) qui avance que « le récit connaît d'autres temps pivots que le passé simple ».

Séquence argumentative

Contrairement aux autres séquences que nous venons de présenter, la séquence argumentative est étroitement liée à la notion de virtuel. Tout d'abord, c'est parce qu'elle traite de la persuasion. Adam (1992 : 104) trouve qu'elle « vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire ». En même temps, elle repose sur « les règles d'inférence » (Adam, 1992 : 105), c'est-à-dire sur une opération cognitive qui permet au lecteur/à l'auditeur de lire entre les lignes et déduire grâce au contexte. Finalement, selon le même auteur (Adam, 1992 : 107), l'argumentation est un « processus d'étayage/réfutation des énoncés ».

Les contes de fées sont évidemment dotés de caractère didactique si bien que l'argumentation y existe d'une manière sous-jacente. C'est la raison d'être des moralités en vers. En général, l'auteur y cesse de relater en s'orientant vers le présent atemporel. À titre d'exemple, contemplons la moralité dans *Le petit Chaperon rouge* :

On voit ici que de jeunes enfants,//Surtout de jeunes filles,//Belles, bien faites et gentilles,//Font très mal d'écouter toutes sortes de gens.//Et que ce n'est pas chose étrange,//S'il en est tant que le loup mange […] (Perrault, 1913 : 6).

D'ailleurs, le premier présent n'est pas atemporel : il sert à annoncer la conclusion et à rapprocher le narrataire et le narrateur. C'est pourquoi Radulović estime que la formule finale relie le présent aux évènements relatés (Радуловић, 2009 : 23). En somme, le petit Chaperon rouge a fait confiance au méchant loup, bien que cela ait été interdit. Son cas sert d'avertissement aux jeunes filles. La moralité souligne la thèse défendue par l'auteur et, selon Adam (2006 : 164), sert à « conférer un sens à l'histoire ». En même temps, l'omnitemporalité du présent traduit l'exemplarité de l'œuvre.

Séquence dialogale[2]

La tâche de définir le prototype de la séquence dialogale s'avère plus difficile que l'on pourrait l'imaginer. Cette complexité est due à son omniprésence. Selon Bakhtine, tout texte (qu'il soit écrit ou oral) se situe dans une suite de textes s'inscrivant dans le même cadre, de sorte que les monologues sont pratiquement inexistants (1986 : 92). Nous retiendrons la définition de départ d'Adam selon laquelle un dialogue est égal à une suite d'échanges (1992 : 154). Chez Perrault la séquence dialogale existe sous diverses formes : le discours direct (les paroles des personnages), les échanges narrés (le discours indirect), les interventions du narrateur et la moralité.

Adam souligne le caractère dit « fragmentaire » du dialogue dans les œuvres littéraires (1992 : 151). *La barbe-bleue* en témoigne :

> *Au bout d'un mois, la Barbe-Bleue dit à sa femme qu'il était obligé de faire un voyage en province, de six semaines au moins, pour une affaire de conséquence ; qu'il la priait de se bien divertir pendant son absence ; qu'elle fît venir ses bonnes amies ; qu'elle les menât à la campagne, si elle voulait ; que partout elle fît bonne chère. « Voilà, lui dit-il, les clefs des deux grands garde-meubles ; voilà celles de la vaisselle d'or et d'argent,*

[2] Dans un autre ouvrage elle est appelée « conversationnelle » (Adam–Petitjean, 2006 : 93).

> *qui ne sert pas tous les jours ; voilà celles de mes coffres-forts où est mon or et mon argent ; celles des cassettes où sont mes pierreries, et voilà le passe-partout de tous les appartements. Pour cette petite clef-ci, c'est la clef du cabinet au bout de la grande galerie de l'appartement bas : ouvrez tout, allez partout ; mais, pour ce petit cabinet, je vous défends d'y entrer, et je vous le défends de telle sorte que, s'il vous arrive de l'ouvrir, il n'y a rien que vous ne deviez attendre de ma colère.* **»** (Perrault, 1913 : 12).

Dans la première moitié du paragraphe, la séquence dialogale est cachée sous une séquence narrative en guise du discours indirect. Par contre, la seconde moitié désigne un échange placé entre les guillemets et comportant une myriade de verbes au présent et à l'impératif. Il est possible de conclure que le discours direct traite des points importants, tandis que des points accessoires relèvent du discours rapporté. En l'occurrence, le personnage éponyme s'adresse à sa femme. D'abord, il l'avertit de son départ et des activités qu'elle pourrait entreprendre pour s'amuser. Pourtant, ces activités n'auront aucun impact sur la progression événementielle. Ensuite, il lui donne les clefs et finit par proférer une règle. Étant donné que l'interdiction représente une des fonctions de Propp (1973 : 38), elle est mise en exergue à l'aide du discours direct. Ainsi cette scène représente-t-elle le début de l'intrigue. Quelques lignes plus tard, la femme transgressera la règle imposée par son mari, ce qui mènera à d'autres transformations dans l'histoire.

Quant aux interventions du narrateur, elles sont rarissimes dans notre corpus. Avant d'entamer *l'Adroite princesse*, l'auteur s'adresse à la comtesse de Murat, dans une préface émaillée de dévouement (Perrault, 1913 : 85-87). Mais la polyphonie surgit même au cours de la narration. Après avoir raconté les ruses du prince, le narrateur s'adresse de nouveau à la comtesse. La preuve en sont les pronoms personnels *je* et *vous*, l'interrogation, l'impératif et le présent d'actualité :

> *N'est-il pas vrai, belle comtesse, que ce Riche-Cautèle était un grand scélérat, et ces deux princesses de lâches et imprudentes personnes ? Je suis fort en colère […]; mais ne vous inquiétez point, ils seront tous traités comme ils le méritent. Il n'y aura que la sage et courageuse Finette qui triomphera* (Perrault, 1913 : 102).

Bien que cette intervention soit située au début de l'intrigue, Perrault n'hésite pas à y dévoiler la fin du conte de fées. Les verbes *être, avoir* et *triompher* au futur simple anticipent le destin des personnages. C'est aussi un cas exceptionnel d'utilisation des temps du futur hors du discours direct qui appartient aux personnages.

Cependant, dès que le conte clôt, le narrateur s'adresse au narrataire anonyme en abandonnant le cadre narratif. Dans la moralité, le narrateur s'oriente vers la perspective temporelle contemporaine, afin d'être plus proche à son public indifférencié. Par exemple, dans les vers du *Petit Chaperon rouge* (Perrault, 1913 : 6) il utilise le pronom *on*, qui est propre à la langue orale.

Séquence explicative

Selon Adam (1992 : 129), une explication répond à une question posée avec *pourquoi*. Cette séquence est dotée d'une grande adaptabilité, de sorte qu'elle se combine avec les autres séquences et, très souvent, demeure présente « en filigrane » (Adam, 1992 : 139). Afin d'illustrer ce propos, revenons à la pause descriptive de *La belle au bois dormant* (Perrault, 1913 : 24-25). Au premier abord, il semble que ce passage serve à accentuer la beauté de la fille endormie, vu qu'il y a une kyrielle d'images mélioratives. D'une part, c'est la séquence argumentative qui est étroitement liée à cette description pittoresque : il faut assurer le lecteur que la princesse est bien vivante et qu'elle ne fait que rêver, même si elle a les yeux fermés. La première prémisse est la couleur de son visage, la seconde en est sa respiration tranquille. En l'occurrence, la description est *ancilla argumentationis*. D'autre part, la séquence explicative y est habilement insérée en tant qu'outil qui renforce l'argumentation. Elle est située dans la subordonnée avec *car* et le plus-que-parfait *n'avait point ôté*. Il s'agit de la justification, qu'Adam considère comme une forme particulière d'explication : « En d'autres termes, on justifie des paroles […] et l'on explique des faits » (Adam, 1992 : 130). Dans notre exemple, c'est un éclaircissement supplémentaire qui justifie la comparaison entre la princesse et un ange. Pour résumer, cette justification se trouve au sein de la séquence argumentative qui est en revanche entrelacée avec la séquence descriptive. Quoique celle-ci représente une courte pause pendant laquelle il n'y a effectivement pas d'évènements, elle valide le code narratif de l'œuvre. Toutes les séquences contribuent ainsi à son architecture textuelle.

Nous avons remarqué une multitude de séquences justificatives dans notre corpus : chaque conte de fées en contient au moins une. De surcroît, parmi ces justifications, il y a un groupe qui nous semble très intéressant. Il s'agit des séquences qui dévoilent une cause après sa conséquence, comme dans l'exemple suivant de *La belle au bois dormant* :

[I]l l'a craignait quoiqu'il l'aimât, car elle était de race ogresse, et le roi ne l'avait épousée qu'à cause de ses grands biens (Perrault, 1913 : 30-31).

Le prince a épousé la belle princesse, mais il cache ce fait à sa mère. La phrase citée dévoile les raisons pour lesquelles il décide de ne pas présenter sa femme à la cour. Cette explication comporte un retour en arrière, car le caractère monstrueux de la mère a été présent bien avant l'histoire du jeune couple. Alors, ce procédé ralentit la progression narrative. Voici un exemple analogue tiré du *Petit Poucet*. C'est le moment où les parents décident d'abandonner leurs enfants dans la forêt. Avant leur départ, le personnage éponyme ramasse de petits cailloux, mais le narrateur ne dévoile pas explicitement à quoi cela sert. Une fois laissés seuls, les frères du protagoniste se mettent à pleurer :

Le petit Poucet les laissait crier, […] car en marchant il avait laissé tomber le long du chemin les petits cailloux blancs […] (Perrault, 1913 : 71)

Ce n'est que dans cette phrase que le narrateur dévoile le dessein du héros : l'explication de sa ruse est racontée après qu'elle a eu lieu. Grâce aux cailloux, les enfants regagneront leur maison. La distorsion temporelle se traduit par l'utilisation du plus-que-parfait qui sert à « indiquer que le procès a lieu avant le point référentiel qui est antérieur à S »[3] (Vet, 2010 : 22) Pour Radulovic, dans les contes de fées la temporalité est toujours linéaire (Радуловић, 2009 : 23). Toutefois, le caractère général linéaire chez Perrault est soudainement brisé par le biais des justifications postérieures. Nous sommes d'avis qu'un tel procédé est employé intentionnellement, afin d'éveiller la curiosité du lecteur.

[3] «S» désigne « le point de la parole » (Stanojević–Ašić, 2008: 33).

CONCLUSION

Notre analyse a démontré la complexité architecturale des contes de fées. Nous avons examiné le reflet de certains temps verbaux sur diverses séquences textuelles. Bien qu'il s'agisse des textes brefs et denses, ils sont dotés d'une grande hétérogénéité au niveau des séquences, ainsi qu'au niveau syntaxique. Leur structure générale est celle du triptyque avec une fin obligatoirement heureuse. Cependant, *Le petit Chaperon rouge* est l'exception à la règle, ce qui est dicté par sa couche argumentative. Tous les contes de fées étudiés possèdent en tout cas le schéma suivant à l'instar de l'*exemplum* narratif cité par Adam (2006: 93) – [séq. argumentative (séq. narrative) séq. argumentative]. La séquence narrative contient d'autres séquences qui s'y entrecroisent.

Sans aucun doute, c'est le passé simple qui domine, mais ce n'est pas le seul temps verbal propre à développer le rythme narratif, tant s'en faut. Nous avons montré que les séquences descriptives, quoique statiques au niveau de la progression temporelle, ne sont nullement chronophages. Ensuite, nous avons remarqué que la structure narrative perraultienne ne relève pas forcément d'une linéarité absolue. Perrault a très souvent recours aux explications rajoutées qui brisent l'ordre canonique des actions relatées. Par conséquent, elles marquent un retour en arrière, car la cause d'un fait surgit après sa conséquence. Cela s'opère par le biais du plus-que-parfait d'antériorité et des justifications avec *car*. En outre, nous avons remarqué la présence des temps verbaux propres à la langue orale hors du discours direct. Il s'agit des moralités et, dans une moindre mesure, des interventions du narrateur qui s'adresse directement à son public.

Jelena Stojanović

THE USES OF TENSES IN THE NARRATIVE STRUCTURE OF CHARLES PERRAULT'S FAIRY TALES

Summary

This study targets the relationship between French verb tenses and textual sequences and its impact on the narrative structure of some of Charles Perrault's fairy tales. Our analysis falls within the framework of textual linguistics, contemporary narratology

and syntax. There are two main theories that are considered in our analysis - Propp's fairy tale morphology and Adam's sequentiality concept. Selected fairy tales manifest a great amount of sequential and syntactic diversity. The majority of Perrault's texts resemble a triptych with a happy ending. We also discuss all the exceptional cases, such as the ending of *Little Red Riding Hood* (*Le petit Chaperon rouge)*. Results of our research show that the global structure of Perrault's fairy tales is influenced by its argumentative orientation and that it is not absolutely linear. In other words, every fairy tale aims to teach the reader, and consequently the narrative framework is subordinated to the instructive one. Another interesting phenomenon is very common temporal distortion in narrating the events. However, this chronological unreliability does not affect the dynamics of the story. Finally, the verb tenses we have enumerated and analyzed reflect the mechanisms mentioned above.

Key words: fairy tale, textual sequence, tense, narrative structure, Perrault.

SOURCE DU CORPUS

Perrault, C. [1913]. *Choix de Contes de Fées : par Perrault, Mme d'Aulnoy, Mme Leprince de Beaumont et Hégésippe Moreau.* Paris: Nelson.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Adam, J.-M. (1984). *Le récit*. Paris : Presses Universitaires de France.

Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.

Adam, J.-M. & Petitjean, A. (2006). *Le texte descriptif*. Paris : Armand Colin.

Ašić, T. (2010). Les temps verbaux et les effets stylistiques – l'analyse de la structure temporelle du conte d'A. Daudet « La chèvre de monsieur Séguin ». In : Sekeruš, P.–Valčić Bulić, T. (ed.) (2010). *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Knjiga XXXV–3.* Novi Sad : Filozofski fakultet. 179-188.

Bakhtine, M. M. (1986). The Problem of Speech Genres. In : Baktine, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays.* Austin : University of Texas Press. 60-102.

Baroni, R. (2015). Temps, mode et intrigue : de la forme verbale à la fonction narrative. *Modèles linguistiques,* 71, 125-142. Disponible sur http://ml.revues.org/2376

Bricout, B. (1997). Conte. In : *Dictionnaire des genres et notions littéraires.* Paris : *Encyclopaedia Universalis*. 145.

Филиповић-Радулашки, Т. (1997). *Формалистичко и структуралистичко тумачење бајке.* Београд: САНУ.

Genette, G. (1966). Les frontières du récit. *Communications,* vol. 8, numéro 1, 152-163. Disponible sur http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1121

Marčetić, A. (2004). *Figure pripovedanja*. Beograd: Narodna knjiga: Alfa.

Propp, V. (1973). *Morphologie du conte*. Paris : Éditions du Seuil.

Радуловић, Н. (2009). *Слика света у српским народним бајкама.* Београд: Институт за књижевност и уметност. Disponible sur http://www.ikum.org.rs/files/biblioteka/radulovic_slika.pdf

Revaz, F. (2009). *Introduction à la narratologie : action et narration.* Bruxelles : De Boeck: Duculot.

Riegel, M.–Pellat, J-C. & Rioul, R. (1999). Le verbe. In: Riegel, M.–Pellat, J-C. & Rioul, R. (ed.) (1999). *Grammaire méthodique du français.* Paris: Presses Universitaires de France. 242-339.

Stanojević, V.–Ašić, T. (2008). *Semantika i pragmatika glagolskih vremena u francuskom jeziku*. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.

Todorov, T. (1971). Les hommes-récits : les Mille et une nuits. In : Todorov, T. (1971). *Poétique de la prose.* Paris : Éditions du Seuil. 33-37.

Vet, C. (2010). L'interprétation des formes composées. In : Flaux, N.–Stosic, D. & Vet, C. (ed.) (2010). *Interpréter les temps verbaux.* Berne : Peter Lang. 11-31.

Nataša Radusin-Bardić[*]
Université de Novi Sad
Faculté de Philosophie et Lettres

UDC 654.195:811-133.1'355
DOI: 10.19090/gff.2020.4.199-215
originalni naučni rad

QUEL FRANÇAIS PARLE-T-ON À *RADIO FRANCE* ?[**]

Notre étude se donne pour but d'examiner comment les auditeurs des chaînes publiques de *Radio France* évaluent la qualité linguistique et stylistique du discours radiophonique. Elle sera fondée sur l'analyse de 677 messages qui ont été envoyés par les auditeurs de *Radio France* au médiateur de ce service public du 20 avril 2016 au 11 avril 2019 et qui sont disponibles sur son site officiel. Nous serons notamment intéressée par la description générale du discours radiophonique, par les fautes de langue (de phonétique, de morphologie, de syntaxe et de lexique) et par les tics de langage les plus commentés dans les messages des auditeurs, ainsi que par leurs observations quant aux raisons pour lesquelles on emploie de plus en plus le français familier aux stations de radio publiques. En général, les auditeurs de *Radio France* constatent un relâchement constant et progressif de la langue française dans les pratiques discursives radiophoniques ce qui est dû, entre autres choses, à la volonté de faire jeune et au souci de paraître naturel.

Mots clés : langue française, variation linguistique, registres de langue, langue standard, discours radiophonique.

INTRODUCTION

Longtemps délaissée par les linguistes, en particulier dans le domaine francophone, (Fauré, 2016 : 42), l'analyse du discours radiophonique depuis une quinzaine d'années suscite un regain d'intérêt considérable inspirant des

[*] natasa.radusin.bardic@ff.uns.ac.rs

[**] Ce texte est rédigé dans le cadre du projet No 178002 *Langues et cultures dans le temps et dans l'espace* du Ministère de l'éducation, de la science et du développement technologique de Serbie.

recherches prosodiques, sociolinguistiques, énonciativo-pragmatiques et conversationnalistes ouvrant des voies aux recherches interdisciplinaires des Sciences du langage et des Sciences de l'information et de la communication, ainsi que de la sociologie des médias et des approches praxéologiques (Fauré, 2013, Fauré, 2016 : 42-43). Si l'on s'intéresse plus particulièrement à la thématique de la langue française employée à la radio, une question incontournable s'impose à l'esprit : « quelle(s) langue(s) ou quelle(s) variante(s) de cette/ces langue(s) est/sont parlée(s) ? » (Fiévet, 2016 : 111). Pour répondre à cette question, le discours radiophonique peut être étudié sous l'angle de la variation diachronique, diatopique, diastratique ou diaphasique (Fiévet, 2016 : 111-112).

Vu la spécificité de ce média sonore où la communication essentiellement orale est centrée sur le récepteur (Fiévet, 2016 : 112), l'objet de notre étude sera l'analyse de la variation diaphasique (notamment son aspect stylistique) du discours radiophonique sur les chaînes publiques de *Radio France* du point de vue de ses auditeurs. En général, le français dans les médias « souffre en effet d'une image peu enviable auprès du grand public » (Jacquet, 2015 : 98). Depuis les années 60 du siècle dernier, suite au développement de la société de consommation, nous constatons « une évolution accélérée de l'usage du français » (Lagane, 1997 : 39) ainsi qu'une « distorsion entre l'oral et l'écrit » (Lagane, 1997 : 46) qui se répercutent inévitablement sur l'évolution du discours médiatique. Une des raisons expliquant le relâchement progressif du français des médias électroniques réside d'une part dans le fait que le programme direct (« l'ubiquité et l'instantanéité ») fait prévaloir la rapidité de la transmission d'informations sur la qualité de l'expression et d'autre part dans le fait qu'un grand nombre d'animateurs « jouent la familiarité et se laissent aller à toutes les incorrections du français mal parlé » (Broglie, 1997 : 8-9).

La société nationale de radiodiffusion *Radio France* est un grand média de service public composé de 6 radios nationales complémentaires (*France Inter, France Info, France Culture, France Musique, FIP, Mouv'*) et 44 stations locales (le réseau de *France Bleu*). C'est un groupe radiophonique français en forte progression qui vient d'établir un record historique d'audience avec 14,9

millions d'auditeurs quotidiens (moyenne annuelle), soit 27,4 % d'audience cumulée (les résultats portent sur l'ensemble de la saison septembre 2018 – juin 2019)[1]. Depuis 2002, *Radio France* dispose d'un poste de médiateur dont la mission est de veiller sur le bon usage de la langue française aux antennes de service public, en plus de garantir la déontologie et l'éthique professionnelle[2]. En tant qu'intermédiaire indépendant entre les auditeurs/internautes et les différentes antennes de *Radio France* et leur site, le médiateur reçoit régulièrement des remarques, des questions et des critiques, entre autres choses, au sujet de la qualité linguistique dans le domaine éditorial (rédaction et programmes). Dans sa lettre hebdomadaire interne, il reprend systématiquement ces remarques des auditeurs et rappelle aux équipes d'antenne le bon usage de la langue française. Dans notre recherche, nous nous donnons pour tâche d'examiner comment les auditeurs des chaînes publiques de *Radio France* évaluent la qualité linguistique et stylistique du discours radiophonique dans leurs messages adressés au médiateur de *Radio France*.

ANALYSE DES MESSAGES SUR LA LANGUE FRANÇAISE ADRESSÉS AU MÉDIATEUR DE *RADIO FRANCE* (2016-2019)

Le corpus de notre recherche est composé de 677 messages sur la langue française envoyés par les auditeurs de *Radio France* au médiateur de ce service public du 20 avril 2016 au 11 avril 2019. Les auditeurs dénotent dans leurs messages au moins un exemple du mauvais usage entendu aux chaînes publiques de *Radio France*. Dans la plupart des cas il s'agit d'une critique de la qualité linguistique du discours radiophonique (71 %) : au niveau phonétique (13 %), morphologique (6 %), syntaxique (9 %) et/ou lexical (43 %). La

[1] Voir les enquêtes de Médiamétrie sur https://www.mediametrie.fr/sites/default/files/2019-07/126%20000%20Radio_Avril-Juin%202019.pdf, les communiqués de presse de *Radio France* sur https://www.radiofrance.fr/sites/ default/files/cp_files/cp_radio_france_mediametrie_avril-juin_2019.pdf et les chiffres clés de *Radio France* sur https://www.radiofrance.fr/chiffres-cles-de-radio-france (consultés le 24 août 2019).

[2] Voir l'histoire des médiateurs de presse sur http://mediateur.radiofrance.fr/mediateur-antennes/petite-histoire-mediateurs-de-presse/ et le statut du médiateur des antennes de *Radio France* sur http://mediateur.radiofrance.fr/mediateur-antennes/statut-mediateur-antennes-de-radio-france/ (consultés le 13 avril 2019).

qualité stylistique du discours radiophonique (29 %) est critiquée le plus souvent à cause de l'usage inapproprié des registres de langue sur les chaînes de service public (23 %) mais aussi à cause des tics de langage irritants (6 %).

Notre analyse portera sur la description générale de la langue française utilisée aux chaînes de *Radio France*, sur les fautes de langue (de phonétique, de morphologie, de syntaxe et de lexique) et sur les tics de langage les plus remarqués par les auditeurs, ainsi que sur leurs observations quant aux raisons pour lesquelles le français familier s'impose en général de plus en plus dans les médias audiovisuels, notamment dans les stations de radio publiques. Tous les messages analysés sont disponibles sur le site officiel du médiateur de *Radio France*[3]. Comme ils sont en général anonymes, en nous référant à leur contenu nous ne donnerons entre parenthèses que la date de leur parution.

Description générale de la langue française à Radio France

Pour décrire la langue française aux antennes de *Radio France*, les auditeurs disent qu'elle est « appauvrie » (26/04/2017), « assassinée » (14/12/2017), « bafouée » (14/02/2018), « étouffée » (17/07/2017), « maladroite » (17/01/2018), « malmenée » (22/06/2017, 11/09/2018), « maltraitée » (18/10/2016), « massacrée » (23/05/2016, 02/11/2016, 12/01/2017, 14/12/2017), « méprisée » (16/03/2017, 05/04/2017, 09/02/2018, 14/02/2018), « mutilée » (08/11/2016), « noyée » (17/07/2017), « peu maîtrisée » (23/06/2017, 05/01/2018, 19/01/2018, 08/10/2018), « pourrie » (03/01/2017), « relâchée » (19/12/2016, 03/01/2017, 26/04/2017), que « c'est du charabia » (26/07/2016, 12/01/2017, 19/03/2018) ou « un galimatias » (19/03/2018) et que « cela semble dramatiquement contagieux » (13/06/2016). On constate « une décadence » (02/05/2016), « une dégradation » (28/10/2016), « une détérioration lente, progressive, insidieuse et certaine dans l'utilisation du langage » (08/11/2016). On demande « pitié pour la langue » (02/05/2016, 05/07/2016, 05/04/2017, 23/11/2017, 14/02/2018) en disant que les fautes de français à la radio sont « constantes et récurrentes » (19/01/2018),

[3] Ils sont disponibles dans la rubrique « Vous nous avez écrit, la médiatrice vous répond » sur http://mediateur.radiofrance.fr/messages/ (consulté le 21 avril 2019).

« impardonnables » et qu'elles « plongent dans le navrement » (30/09/2016), à tel point qu'on pourrait être tenté de croire « que tout le monde sur la chaîne se fiche de la langue dans laquelle on s'y exprime » (17/10/2016). Voici comment on décrit le niveau de langue employé couramment à la radio :

> Comme style, cela ne paraît pas dépasser la cour de récréation d'école primaire ou des premières classes de collège. Ajoutons à cela les anglicismes à répétition, et nous aurons un aperçu du niveau de langage de pas mal de journalistes et chroniqueurs de *France Inter.* (05/01/2018),
>
> On ne va pas tarder à parler en texto, à ce train là ... ou Ziva, peut être ... en tout cas, en français relâché, voire très relâché; mais ça, c'est déjà fait ! (03/01/2017).

Alors quels sont ces « barbarismes radiophoniques » (28/09/2017), ces « horreurs grammaticales » (12/01/2017) qui « écorchent les oreilles » (27/04/2016, 02/05/2016, 08/11/2016) d'un nombre important d'auditeurs ? Nous essaierons de répertorier les fautes de phonétique, de morphologie, de syntaxe et de lexique, ainsi que les tics de langage dont il est le plus souvent question dans les messages adressés au médiateur de *Radio France*.

Fautes de phonétique

Au tableau 1 nous donnons une liste des fautes de phonétique les plus citées dans les messages des auditeurs (elles sont transcrites en alphabet phonétique international[4]) :

Tableau 1 : *Fautes de phonétique*

On dit :	On devrait dire :
un euro [ɛ̃ øʀo], *deux euros* [dø øʀo], *dix euros* [di øʀo], *cent euros* [sɑ̃ øʀo], etc.	*un euro* [œ̃nøʀo], *deux euros* [døzøʀo], *dix euros* [dizøʀo], *cent euros* [sɑ̃tøʀo], etc.
quatre(s) invités [katʀə zɛ̃vite], *cinq(z) autres* [sɛ̃.k zo:tʀ], *huit(z) inconnus* [ɥit	*quatre invités* [katʀɛ̃vite], *cinq autres* [sɛ̃.ko:tʀ], *huit inconnus* [ɥitɛ̃kɔny], *vingt*

[4] La transcription de la prononciation standard est donnée d'après *Le Petit Robert* de 2001.

zɛ̃kɔny], vingt(s) années [vɛ̃t zane], *trente(s) élèves* [tʀɑ̃t zelɛ:v], *mille(s) invités* [mil zɛ̃vite], etc.	*années* [vɛ̃tane], *trente élèves* [tʀɑ̃telɛ:v], *mille invités* [milɛ̃vite], etc.
l'halètement [lalɛtmɑ̃], *des harceleurs* [dezaʀsəlœ:ʀ], etc.	*le halètement* [ləalɛtmɑ̃], *des harceleurs* [deaʀsəlœ:ʀ], etc.
Moyen Orient [*mwajɛ̃*ɔʀjɛ̃], *prochain invité* [pʀɔʃɛ̃ ɛ̃vite], etc.	*Moyen Orient* [*mwajɛn*ɔʀjɛ̃], *prochain invité* [pʀɔʃɛnɛ̃vite], etc.
une antienne [ynɑ̃sjɛn], *une gageure* [yngaʒœ:ʀ], *juin* [ʒwɛ̃], *des œufs* [dezœf], etc.	*une antienne* [ynɑ̃tjɛn], *une gageure* [yngaʒy:ʀ], *juin* [ʒɥɛ̃], *des œufs* [dezø], etc.

En général, on constate de fortes hésitations à l'oral à l'égard de l'usage des règles de liaison, surtout avec le mot « euro », avec les adjectifs numéraux et avec les mots commençant par un h aspiré[5]. Quant à la liaison avec le mot « euro », les auditeurs disent que « si, avec les francs, on pouvait se permettre d'ignorer les règles d'écriture des nombres, avec l'euro, ça ne passe plus » (02/01/2017) et donnent une simple astuce pour mieux maîtriser ces règles qui consiste en un remplacement du mot « euro » par un autre substantif commençant par un h muet ou une voyelle (*un homme* [œ̃nɔm], *deux amis* [dø zami], etc.). À propos de la liaison avec des adjectifs numéraux, les auditeurs font une suggestion ironique : « ne pas inviter plus de trois personnes pour les débats... surtout pas quatre invités car l'animateur ou animatrice remercie les 'quatrezinvités'... » (13/09/2016).

En outre, on note aussi un débit de paroles très accéléré, « à la mitraillette » (07/08/2017), ou même « à une vitesse de persécutés » (06/03/2018) ayant pour conséquence des « mots littéralement bouffés » (27/09/2016) ce qui rend parfois « le discours difficilement compréhensible, voire inintelligible » (04/07/2016). Dans plusieurs messages adressés au médiateur de *Radio France*, on constate aussi une certaine hésitation dans la prononciation des voyelles [ɔ] / [o] de sorte qu'on dit d'une part : contrôle

[5] Voir à ce sujet : http://www.academie-francaise.fr/absence-de-liaisons-apres-les-adjectifs-numeraux-cardinaux, http://www.academie-francaise.fr/dire-ne-pas-dire/emplois-fautifs (consultés le 13 décembre 2019).

[kɔ̃tʀɔl], diplôme [diplɔm], drôle [dʀɔl] (11/08/2016), au lieu de dire [kɔ̃tʀo:l], [diplo:m], [dʀo:l], et d'autre part : une ode à [yno.da] (06/09/2016), smartphone [smaʀtfo:n] (02/05/2016) au lieu de dire [ynɔda], [smaʀtfɔn].

Fautes de morphologie

Parmi de nombreuses fautes de morphologie dénoncées par les auditeurs de *Radio France*, nous faisons une sélection de celles qui sont citées le plus souvent :

Tableau 2 : *Fautes de morphologie*

On dit :	On devrait dire[6] :
un espèce de + nom masculin	*une espèce de* + nom masculin / féminin[7]
kilomètre(s) par heure	*kilomètre(s) à l'heure, kilomètre-heure*
un scénario, des scénarii	*un scénario, des scénarios (des scenarii)*
on va en vélo / en moto	*on va à vélo / à moto*
des chevals, des journals	*des chevaux, des journaux*

La syllepse de la locution « une espèce de » provoque de nombreuses réactions de la part des auditeurs qui trouvent qu'il est « extrêmement désagréable et choquant d'entendre de plus en plus souvent ce mot au masculin » (07/06/2018) lorsqu'il est suivi d'un nom masculin, d'autant plus qu'il « ne viendrait à l'idée de personne de dire '...UN sorte de' » (15/01/2018).

À part les exemples donnés au tableau 2, les auditeurs signalent aussi des cas de mauvais accord en genre et en nombre des participes passés conjugués avec l'auxiliaire « avoir » lorsque le complément d'objet direct est antéposé au verbe : on dit, par exemple, « la mesure que j'ai pris » au lieu de dire « la mesure que j'ai prise » (13/09/2016). On note aussi la mauvaise maîtrise de l'accord en genre et en nombre des pronoms relatifs composés avec les antécédents auxquels ils se rapportent : on dit « l'époque dans lequel » au lieu de dire « l'époque dans laquelle » (24/10/2017). Les fautes de

[6] Les formes proposées par les auditeurs de *Radio France* correspondent aux règles du bon usage (Grevisse & Goosse, 2007 : 534, 674, 677-678, 696, 1340, 1353).

[7] Voir à ce sujet : http://www.academie-francaise.fr/espece (consulté le 13 décembre 2019).

grammaire que nous venons d'évoquer semblent être commises « tant par les scientifiques que [par] les journalistes et les ministres » (24/10/2017), on les entend « même dans la bouche de professeurs d'université » (06/02/2017).

Fautes de syntaxe

Au tableau 3 seront donnés les exemples de quelques fautes de syntaxe qu'on entend fréquemment à la radio d'après les messages des auditeurs adressés au médiateur de *Radio France*:

Tableau 3 : *Fautes de syntaxe*

On dit :	On devrait dire[8] :
après que + le subjonctif	*après que* + l'indicatif[9]
si + le futur simple	*si* + le présent de l'indicatif
je vais voir qu'est-ce que	*je vais voir ce que*
mais pas que	*mais pas seulement*[10]
j'ai été au spectacle, au restaurant	*je suis allé(e) au spectacle, au restaurant*[11]

Les auditeurs signalent que « le subjonctif a complètement disparu du langage des intervenants, mis à part pour quelques exceptions » (11/05/2016) ce que le médiateur confirme en disant que « hormis quelques formes grammaticales incontournables, le subjonctif est très peu employé à la radio, comme dans la plupart des conversations » étant remplacé par le présent de l'indicatif, « temps par excellence du récit » (11/05/2016).

Dans leurs messages adressés au médiateur de *Radio France*, les auditeurs constatent que « les journalistes et autres intervenants de *France Inter* ont complètement abandonné l'inversion du verbe et du sujet lorsqu'ils posent une question » (02/06/2017). En effet, on entend « Pourquoi Barack

[8] Les formes proposées par les auditeurs de *Radio France* correspondent aux règles du bon usage (Grevisse & Goosse, 2007 : 526, 1058-1059, 1307, 1485-1486, 1515-1516).

[9] Voir à ce sujet : http://www.academie-francaise.fr/apres-que (consulté le 13 décembre 2019).

[10] Voir à ce sujet : http://www.academie-francaise.fr/pas-que-au-sens-de-pas-seulement-pas-uniquement (consulté le 13 décembre 2019).

[11] Voir à ce sujet : http://www.academie-francaise.fr/jai-ete-ca-ete (consulté le 13 décembre 2019).

Obama a été élu ? » au lieu de « Pourquoi Barack Obama a-t-il été élu ? » (17/11/2016). D'après un grand nombre d'auditeurs, à moins que l'on n'ait « loupé une réforme de la langue sur le mode interrogatif » (17/11/2016), la forme interrogative directe suppose l'inversion du verbe et du sujet « selon les règles fondamentales du français bien parlé » (17/01/2018). Par conséquent, le fait de ne pas l'utiliser « écorche les oreilles des auditeurs » (12/04/2017).

Fautes de lexique

Au tableau 4 nous donnons une liste des mots entendus fréquemment à la radio dont l'usage est souvent noté comme fautif ou inapproprié (sans parler des mots grossiers ou vulgaires) :

Tableau 4 : *Fautes de lexique*

On dit :	On devrait dire :
digital	*numérique*
un mercure (dans les bulletins météorologiques)	*une température*
la région parisienne	*la région Île-de-France*
un fief électoral	*une circonscription électorale*
des Hollandais (dans le sens de « partisans de François Hollande »)	*des Hollandistes* (comme des Sarkozistes, des Juppéistes, des Macronistes, etc.)

Voici les arguments des auditeurs quant aux fautes de lexique citées ci-dessus : l'adjectif « digital » se rapporte aux doigts ; en tant que métal polluant et très nocif, « le mercure » est supprimé des thermomètres depuis 20 ans[12] ; « la région parisienne » porte le nom de région Île-de-France depuis plus de 40 ans ; bien que son sens ait évolué, le terme « fief » tire son origine de l'époque médiévale et possède de fortes connotations féodales.

Parmi les messages sur le vocabulaire employé aux antennes de *Radio France*, une place particulière appartient aux anglicismes pour lesquels il existe des équivalents français (22 % de tous les messages étudiés porte à ce sujet-

[12] Continuer à prendre « le mercure » comme référence météorologique, « c'est aussi ridicule que de comparer le prix du pain en nouveaux francs... ou aux sous » (18/10/2016).

là), comme dans les exemples donnés ci-dessous particulièrement courants dans les pratiques discursives radiophoniques :

Tableau 5 : *Anglicismes*

Terme anglais :	Terme équivalent en français[13] :
fake news	*infox, m.*[14]
guest star	*vedette invitée*
hashtag	*mot-dièse, m.*
live	*en direct / en public*
playlist	*sélection, f.*

En plus de ces exemples donnés plus haut, les auditeurs citent bien d'autres anglicismes dont l'usage est considéré comme injustifié vu le fait qu'ils pourraient être remplacés par leurs homologues français : « challenge » (défi, m.), « crash » (écrasement, m.), « dead line » (date limite, f.), « dress-code » (code vestimentaire, m.), « fashion week » (semaine de la mode, f.)[15], etc. Dans le langage médiatique on note aussi une tendance à employer le verbe « impacter » « à toutes les sauces et sous toutes ses formes » (07/06/2018) pour dire « avoir des conséquences, des effets, de l'influence sur quelque chose » bien que l'Académie française n'admette pas son usage[16] et qu'il ne soit

[13] Les termes proposés par les auditeurs de *Radio France* correspondent aux termes recommandés par La Commission d'enrichissement de la langue française publiés au *Journal officiel* (JO) de la République française : *infox*, m. (JO du 04/10/2018), *vedette invitée*, f. (JO du 23/12/2007), *mot-dièse*, m. (JO du 23/01/2013), *en direct / en public*, (JO du 05/03/2009), *sélection*, f. (JO du 23/12/2007), voir à ce sujet : http://www.culture.fr/franceterme (consulté le 20 décembre 2019).

[14] Il s'agit d'un néologisme créé par La Commission d'enrichissement de la langue française en 2018 pour substituer le terme anglo-saxon « fake news ». C'est un mot qui juxtapose « intoxication » et « information » pour exprimer une information « mensongère ou délibérément biaisée », voir sur http://www.culture.fr/Ressources/FranceTerme/Recommandations-d-usage/FAKE-NEWS (consulté le 24 août 2019).

[15] Parmi les exemples cités ci-dessus, les deux premiers correspondent aux termes recommandés par La Commission d'enrichissement de la langue française publiés au *Journal officiel* (JO) de la République française : *défi*, m. (JO du 22/09/2009) et *écrasement*, m. (JO du 22/09/2000), voir à ce sujet : http://www.culture.fr/franceterme (consulté le 20 décembre 2019)

[16] Voir à ce sujet : http://www.academie-francaise.fr/impacter (consulté le 24 août 2019).

pas répertorié dans la plupart des dictionnaires. En général, on constate que l'espace médiatique est envahi d'anglicismes « mal venus, mal prononcés, mal compris » (06/03/2018) et se demande parfois ironiquement si les antennes de *Radio France* sont devenues « nouveau chanel de BBC radio » (06/03/2018) et s'il est « encore possible de parler français sur *Radio France* » (30/04/2018).

Tics de langage

Au tableau 6 nous donnons une liste par ordre alphabétique des tics de langage les plus cités dans les messages des auditeurs :

Tableau 6 : *Tics de langage*

à la fois	*effectivement*
au final	*en fait*
comme on dit	*évidemment*
comme vous le savez	*quelque part*
du coup, pour le coup	*voilà*

Pour illustrer à quel point ces tics de langage se répandent à l'oral, on parle « d'un virus linguistique très contagieux » (05/08/2016) ou même « d'une pandémie » (19/12/2018). Les propos suivants dénoncent bien le caractère répétitif et automatique de ces habitudes langagières :

> Je proposerais qu'à chaque 'effectivement' et 'voilà' prononcés lors de l'émission 'le téléphone sonne' soient versés 1€ dans une cagnotte allant à une œuvre sociale (à faire payer par le locuteur). Je vous garantis qu'elle serait heureuse de la somme récoltée en fin d'année ! (29/08/2017).

La liste donnée ci-dessus n'est pas exhaustive et pourrait être élargie, entre autres, par les marqueurs discursifs tels que les « euh » et les « hein » qui ponctuent très souvent les phrases à l'oral tout en donnant le temps au locuteur d'élaborer sa pensée et de vérifier s'il est suivi.

Pourquoi le français familier envahit-il le discours radiophonique ?

Les journalistes remercient les auditeurs et disent qu'il est bon de rappeler parfois « les méfaits de la langue orale qui est trop souvent de rigueur dans ce média sonore et non écrit qu'est la radio » (05/01/2018) et expliquent

qu'on « fait à l'oral – et donc à la radio – des choses que l'on n'oserait pas écrire » (14/10/2016).

D'après les auditeurs de *Radio France*, on parle de plus en plus un français familier sur les antennes de *Radio France* :

- pour faire « djeun » (28/09/2017, 15/02/2018)[17], « cool » (13/06/2016), « classe » (11/10/2018) ou « branché » (13/06/2016, 07/02/2018),
- par volonté de rajeunir l'auditoire (08/06/2017, 08/09/2017),
- par peur de paraître vieux, dépassés ou autre (08/11/2016),
- par souci de « faire naturel » (27/09/2017),
- pour être plus convivial (20/06/2016),
- sous influence de l'hyper connexion, de twitter, etc. (11/05/2016),
- par paresse intellectuelle (08/11/2016, 08/09/2017, 20/12/2017),
- à cause de l'ignorance (24/08/2016, 08/10/2018), etc.

Le médiateur, de son côté, dit qu'on parle naturellement à la radio, qu'il ne faut pas s'inquiéter « d'un langage qui, de temps à autre, peut ressembler au langage quotidien » et que « la radio n'est pas un cours du Collège de France » (13/12/2016) en rappelant que « cela peut arriver à chacun de faire une faute (même au médiateur), encore plus en direct » (19/01/2018). Bien qu'il partage le souci des auditeurs d'un bon usage de la langue française et affirme que « le combat est permanent », il reconnaît aussi que la langue évolue et que « nous ne pouvons plus nous exprimer comme dans les années 60 » (17/07/2017).

[17] En parlant du niveau de langue parlée à la radio, une auditrice dit « qu'il y a derrière ces fautes particulières l'influence du 'jeunisme' imposé par notre époque, encourageant les parents à 'copiner' avec leurs enfants sur le plan lexical » (19/03/2019).

CONCLUSION

Comme nous vivons à l'époque de la révolution numérique et que les médias oraux sont omniprésents dans notre société, leur rôle de modèle linguistique devient très important. D'une part, ils reflètent les habitudes linguistiques d'une partie des locuteurs natifs. D'autre part, ils diffusent cet emploi et l'imposent comme modèle standard à toute la communauté des locuteurs natifs, ainsi qu'à l'ensemble des locuteurs étrangers qui apprennent à parler cette langue. Étant écoutés par des millions d'auditeurs chaque jour, les médias radiophoniques de service public ont une énorme responsabilité quant au bon usage de la langue transmise sur leurs ondes. Or, les auditeurs de *Radio France* témoignent « de la chute vertigineuse et persistante du niveau de français » (13/12/2016). Leurs remarques sur la qualité linguistique et stylistique du discours radiophonique nous aident à mieux comprendre à quel point c'est important d'analyser la variation diaphasique aux antennes de service public. Si le niveau familier de la parole radiophonique peut rendre le discours plus naturel et par là même contribuer à l'augmentation de l'audience, son emploi abusif peut rebuter un nombre important d'auditeurs qui trouvent que les médias de service public doivent être avant tout les garants du bon usage de la langue.

Dans leurs messages adressés au médiateur de *Radio France*, les auditeurs rappellent que « le regard que l'on porte sur les choses commence par le langage qu'on emploie, qui n'est jamais neutre » (20/06/2016) et qu' « un style un peu soutenu fait plus sérieux quand au contraire un niveau de langue familier décrédibilise l'information » (20/07/2016). Suite à l'analyse linguistique et stylistique du discours radiophonique du point de vue des auditeurs des chaînes nationales de service public, on se demande si l'on peut toujours « espérer une amélioration, sans, bien sûr, tomber dans la préciosité » (23/06/2017). Ce sera tout un défi de répondre à la demande actuelle d'un grand nombre d'auditeurs qui pourrait être résumée par cette image métaphorique: « Le costume cravate n'est pas indispensable, mais restez boutonné sur *France Culture* ! » (13/02/2017) et sur toutes les autres chaînes de service public.

Nataša Radusin-Bardić

WHAT KIND OF FRENCH IS SPOKEN ON *RADIO FRANCE*?

Summary

We live in the digital age, in which the broadcast media have a special place to the extent that they are increasingly shaping existing language models. Language habits and speech patterns of some of the native speakers pertaining to a particular language community are grossly influenced by these models, hence promoting them as the standard model of language to every single member of the community, as well as to those who are learning French as the Foreign Language (FLE). This study aims at investigating the stylistic heterogeneity of the radio discourse in the French language as viewed from its target audience's perspective. It features 677 messages regarding the use of the French language on *Radio France*'s national networks, a French public service radiobroadcast, sent by its listeners to the radio station mediator during the time period from 4/11/16 to 4/20/16. All messages included in the paper can be found at *Radio France*'s official website, section *Le Médiateur / La Médiatrice* (The Mediator). In analyzing the messages, the idea was to excerpt the most common phonetic, morphological, syntactical, and lexical mistakes, including the most frequently used emptybywords that listeners identified. In general, we were interested to learn the ways in which the radio discourse register was described by the listeners and radio mediator, but by the journalists, since, to some extent, it is them who respond to the listeners' suggestions. The overall impression is that the radio broadcast has been experiencing the process of colloquialization, therefore suppressing the standard French language. It is noticed on every level of the language analysis, and the reason for this may at least in part lie in the fact that radio is a broadcast medium, rather than a print one. Additionally, conversationalization and the use of vernacular language in the radio discourse simulate intimacy, where adopting a „public colloquial" language serves the purpose of achieving a more spontaneous, and non-formal language tone, one that would possibly increase visibility and appeal to younger audiences. Achieving a well-balanced language that would be acceptable by even the finest of radio listeners is deemed quite a challenge. Such a register would have to be devoid of all mistakes pertinent to the conversational, everyday French language, and stiff formality typical of the standard language. In the light of the aforementioned, the opinions of *Radio France*'s listeners could be, metaphorically speaking, summarized in the following way: radio broadcasting may not require a suit and tie, but implies being dressed appropriately.

Key words: the French language, language variation, registers, standard language, radio discourse.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Absence de liaisons après les adjectifs numéraux cardinaux. (2014, 6 janvier). In : Académie française. La langue française. Dire, ne pas dire. Consulté le 13 décembre 2019, disponible sur http://www.academie-francaise.fr/absence-de-liaisons-apres-les-adjectifs-numeraux-cardinaux

Après que. (2011, 6 octobre). In : Académie française. La langue française. Dire, ne pas dire. Consulté le 13 décembre 2019, disponible sur http://www.academie-francaise.fr/apres-que

Broglie, G. de (1997). Les médias électroniques et la langue française. *Communication et langages*. 112 (2e trimestre 1997), 4-14. DOI : https://doi.org/10.3406/colan.1997.2756

Enquête Médiamétrie 126 000 Radio. L'Audience de la Radio en France en Avril – Juin 2019. (2019, 18 juillet). In : Médiamétrie. Résultats et repères. Communiqué de presse. Consulté le 24 août 2019, disponible sur https://www.mediametrie.fr/sites/default/files/2019-07/126%20000%20Radio_Avril-Juin%202019.pdf

Espèce. (2012, 7 juin). In : Académie française. La langue française. Dire, ne pas dire. Consulté le 13 décembre 2019, disponible sur http://www.academie-francaise.fr/espece

Fake News. Recommandation sur les équivalents français à donner à l'expression *fake news*. (2018, 4 novembre). In : Un site du ministère de la Culture. France Terme. Qu'est-ce que la terminologie ? Le dispositif d'enrichissement de la langue française. Domaines. Ressources terminologiques. Consulté le 24 août 2019, disponible sur http://www.culture.fr/Ressources/FranceTerme/Recommandations-d-usage/FAKE-NEWS

Fauré, L. (2013). Analyser les pratiques discursives radiophoniques : nouveaux enjeux et perspectives. *Cahiers de praxématique* [En ligne]. 61, 1-22. Mis en ligne le 1er janvier 2014, consulté le 2 mai 2019, disponible sur : https://journals.openedition.org/praxematique/2429

Fauré, L. (2016). Les Sciences du langage et la radio. [Introduction : La radio à travers les disciplines des Sciences humaines et sociales.] In : Antoine, F. (dir.). (2016). *Analyser la radio. Méthodes et mises en pratique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. 42-43.

Fauré, L. & Smati, N. (2016). Le discours. [Chapitre 4 : Analyser le matériau radiophonique.] In : Antoine, F. (dir.). (2016). *Analyser la radio. Méthodes et mises en pratique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. 99-104.

Fiévet, A.-C. (2016). La langue. [Chapitre 4 : Analyser le matériau radiophonique.] In : Antoine, F. (dir.). (2016). *Analyser la radio. Méthodes et mises en pratique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. 111-116.

Grevisse, M. & Goosse, A. (2007). *Le bon usage. Grammaire française* (14e édition). Bruxelles : Éditions De Boeck-Duculot.

Hamayon, G.–Dreyer, P. & Omri, L.-M. (2019, 18 juillet). Médiamétrie avril–juin 2019. Radio France signe sa meilleure vague et sa meilleure saison depuis 2002. In : Radio France. Communiqués de presse Juillet 2019. Consulté le 24 août 2019, disponible sur https://www.radiofrance.fr/sites/default/files/cp_files/cp_radio_france_mediametrie_avril-juin_2019.pdf

Impacter. (2011, 6 octobre). In : Académie française. La langue française. Dire, ne pas dire. Consulté le 24 août 2019, disponible sur http://www.academie-francaise.fr/impacter

Jacquet, A. (2015). L'imaginaire linguistique des journalistes, facteur d'autorégulation du français des médias. *Circula*. 2, 97-119. DOI : 10.17118/11143/7986

J'ai été, ça a été. (2012, 6 septembre). In : Académie française. La langue française. Dire, ne pas dire. Consulté le 13 décembre 2019, disponible sur http://www.academie-francaise.fr/jai-ete-ca-ete

Lagane, J. (1997). L'évolution du langage radiophonique. *Communication et langages*, 111, 39-52.

Le Petit Robert. Version électronique du Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. [CD-ROM, Version 2.1]. (2001). Paris : Dictionnaires Le Robert / VUEF.

Le statut du médiateur des antennes de Radio France. (2016, 8 avril). In : Radio France. La médiatrice. Commenter, réagir, questionner. Consulté le 13 avril 2019, disponible sur http://mediateur.radiofrance.fr/mediateur-antennes/statut-mediateur-antennes-de-radio-france/

Pas que au sens de pas seulement, pas uniquement. (2015, 4 juin). In : Académie française. La langue française. Dire, ne pas dire. Consulté le

13 décembre 2019, disponible sur http://www.academie-francaise.fr/pas-que-au-sens-de-pas-seulement-pas-uniquement

Petite histoire des médiateurs de presse. (2016, 8 avril). In : Radio France. La médiatrice. Commenter, réagir, questionner. Consulté le 13 avril 2019, disponible sur http://mediateur.radiofrance.fr/mediateur-antennes/petite-histoire-mediateurs-de-presse/

Radio France. (s.d.). In : Radio France. L'entreprise. Nous connaître. Consulté le 24 août 2019, disponible sur https://www.radiofrance.fr/chiffres-cles-de-radio-france

Quatre z-assiettes, Il va-t-à la pêche. (2015, 8 juillet). In : Académie française. La langue française. Dire, ne pas dire. Consulté le 13 décembre 2019, disponible sur http://www.academie-francaise.fr/quatre-z-assiettes-il-va-t-la-peche

Ressources terminologiques. (s.d.). In : FranceTerme (Un site du Ministère de la Culture de la République française). Qu'est-ce que la terminologie ? Le dispositif d'enrichissement de la langue française. Consulté le 20 décembre 2019, disponible sur http://www.culture.fr/franceterme

Vous nous avez écrit, la médiatrice vous répond. (2016, 20 avril – 2019, 11 avril). In : Radio France. La médiatrice. Commenter, réagir, questionner. Consulté le 21 avril 2019, disponible sur http://mediateur.radiofrance.fr/messages/

Edina Spahić[*]
Facultad de Filosofía, Sarajevo
(Bosnia y Herzegovina)
Ivana Ustamujić
United World College in Mostar, BiH

UDC 811.134.2'253
DOI: 10.19090/gff.2020.4.217-232
pregledni rad

NUEVAS TENDENCIAS EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA: LA TRADUCCIÓN Y LA INTERPRETACIÓN INSTITUCIONAL Y LA TRADUCCIÓN Y LA INTERPRETACIÓN EN ZONAS DE CONFLICTO

Los conflictos armados que actualmente tienen lugar en todo el mundo, junto con la pobreza, son los motivos principales de que un gran número de personas pida la legalización de su estatus en Europa. Después de un largo y complicado procedimiento burocrático, solamente unos pocos son los que reciben asilo.

La asimilación de la población recién llegada, que habla diferentes lenguas, requiere muchos esfuerzos de adaptación a las nuevas condiciones de vida. La comunicación con esta gente prácticamente sería imposible si no fuera por los traductores e intérpretes cuyo papel en estas situaciones acaba siendo de vital importancia. Estos hechos justifican la creciente demanda de los intérpretes en la administración pública como en comisarías, hospitales, tribunales, escuelas, etc.

Con este trabajo queremos analizar algunos aspectos de la traducción e interpretación en la administración pública, tanto en las situaciones cotidianas como en las de zonas de conflicto. En la primera parte del trabajo hablaremos sobre el estado de dicha cuestión en España, que tomamos como ejemplo. Luego explicaremos de qué forma la experiencia y el conocimiento adquirido nos han servido para establecer las pautas de las entrevistas con los traductores que trabajan en los servicios públicos o lo hicieron en el pasado reciente cuando, tanto en Bosnia y Herzegovina como en Serbia, la presencia de cuerpos internacionales era muy intensa.

[*] hispadina@gmail.com

Además, otra motivación que queremos alcanzar es la de despertar la conciencia social, sobre todo en estas regiones, puesto que existen escasas investigaciones sobre este tema.

Palabras clave: traducción e interpretación, administración pública, zonas de conflicto, mediación intercultural, estrés laboral, formación académica.

TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN LOS SERVICIOS PÚBLICOS (TISP) Y FORMACIÓN PROFESIONAL: EL CASO DE ESPAÑA

España cuenta con varias facultades de traducción e interpretación en las que se forman traductores profesionales, especializados tanto en la traducción literaria como en la traducción para fines específicos. Durante su carrera los estudiantes aprenden varias técnicas de traducción e interpretación: traducción escrita, traducción de conferencias (consecutiva y simultánea), traducción a la vista, etc. En las dos últimas décadas se imparten asignaturas de traducción en servicios públicos como una nueva rama dentro de la traducción, y también se organizan congresos sobre este campo. Antes de seguir con el tema, se ha de decir que las autoras de este trabajo han recibido parte de su educación en dichas facultades españolas, y que de ahí proviene tanto el interés por la situación en España, como la comparación de esa situación española con las de Bosnia y Herzegovina y Serbia, los países de origen de las autoras.

Si tenemos en cuenta los cambios demográficos que han tenido lugar en los últimos años en España[1], que suponen un incremento, casi diario, de la población desplazada y expulsada, entonces la demanda por traductores en los servicios públicos es fácil de justificar. Cuando hablamos de los servicios públicos nos referimos a las instituciones bajo el techo del estado, o sea, del gobierno central o local (policía, tribunales, escuelas, hospitales, ejército, etc.) con los que cada inmigrante tiene contacto durante el procedimiento de registración o demanda del asilo (Corsellis, 2008: 4).

[1] «En el año 2017, el país recibió el mayor número de peticiones desde la primera Ley de Asilo de 1984» (Hierro, 2018, para. 1).

Esta demanda ha sido reconocida por los investigadores en las universidades españolas que han empezado a organizar seminarios, conferencias y congresos que luego se han convertido en los estudios de máster y doctorado en las facultades de traducción e interpretación. Un caso que destaca por su calidad es el de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alcalá de Henares, dirigido por Carmen Valero Garcés que fundó el grupo FITISPos (Formación e Investigación en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos). Con este tipo de estudios se intenta superar la falta del personal profesional y capacitado para estar a la altura de un trabajo tan específico y exigente como es el de traductor e intérprete en los servicios públicos.

El máster conocido por el nombre Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos fue formado el año 2000 y desde entonces continua ya que, cada año, el número de estudiantes aumenta. El máster pertenece a la red Europea de los másteres de estudios de traducción, EMT (*European Masters in Translation*). Las combinaciones de lenguas que se ofrecen son las siguientes: árabe-español, rumano-español, inglés-español, chino-español, búlgaro-español, polaco-español, ruso-español, francés-español. Como podemos notar no se trata exclusivamente de lenguas globales en combinación con el español, sino que las combinaciones se adaptan al mercado laboral y a las necesidades de la sociedad española. Por ejemplo, el inglés y el francés están en la lista no solo por ser lenguas globales, sino más bien por los habitantes de África que vienen a España y hablan dichos idiomas como lenguas maternas. No nos debe sorprender que la lista esté encabezada por el árabe y el rumano cuyos hablantes son más numerosos según el análisis estadístico (INE, 2017: 4), que define el número exacto de la población extranjera en el territorio de España.

Resumiendo lo dicho se puede concluir que actualmente este campo de investigación está muy presente tanto en el nivel teórico como en el nivel práctico, aunque esto no significa que la situación en el terreno haya mejorado y que el número de traductores e intérpretes profesionales en los servicios públicos haya llegado a ser suficiente.

En una conferencia organizada por la Facultad de Traducción de Aranjuez adscrito a la UCM, una de las ponentes fue María Dolores Ortigosa Lorenzo que habló sobre los problemas de los traductores e intérpretes empleados en el Ministerio de Asuntos Interiores de España. La autora

considera que los traductores en los servicios públicos se enfrentan con la falta de reconocimiento por el trabajo que hacen. Además, con el escaso número de traductores de plantilla se ha producido un importante aumento de contratos a corto plazo ofrecidos a los traductores e intérpretes sin preparación profesional, cuyo empleo se considera la forma más rápida de superar la falta de personal. Esta situación hace que las traducciones sean inadecuadas y que los perjudicados sean tanto los inmigrantes como la propia institución. La traducción e interpretación en Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, el Cuerpo Nacional de Policía y la Guardia Civil, según esta autora es el segmento de la traducción menos conocido. Los clientes con los que trabajan los traductores en el Ministerio de Asuntos Interiores suelen ser personas con los antecedentes policiales, y a menudo provienen de ámbitos conflictivos por lo cual las circunstancias en las que el traductor trabaja son poco usuales y muy estresantes, y requieren competencias que no sean exclusivamente de índole lingüístico y cultural sino también de carácter psicofísico. Es muy difícil establecer contacto con la persona acusada y más difícil es ganar su confianza. Ortigosa Lorenzo confirma que «En la primera declaración ante la policía, la presencia del intérprete cualificado es transcendental» (Ortigosa Lorenzo, 2011: 226). La autora considera que la persona detenida tiene que estar informada por qué razones se encuentra en esas circunstancias, se lo tienen que explicar en una lengua que pueda comprender, siempre y cuando sea posible en su lengua materna. No obstante, el detenido o la detenida tiene que saber cuáles son sus derechos, que entre otros suponen el derecho de no declarar, o declarar en la presencias del abogado o del juez. El papel del intérprete es de suma importancia porque toda la investigación se va a basar en el material traducido.

Ortigosa Lorenzo presenta una lista de situaciones en las que la presencia del traductor/intérprete se considera obligatoria para que los funcionarios puedan llevar a cabo la investigación policial o judicial:

1. Trámites de *expulsión* de extranjeros
2. Solicitud de *asilo y refugio*
3. Control de ciudadanos extranjeros, *inmigrantes ilegales*
4. Apoyo a las distintas brigadas: traducción de documentación, interpretación y escuchas telefónicas en prevención, persecución, investigación de las redes de la inmigración ilegal, crimen organizado,

blanqueo de dinero, fraude financiero, falsificación de monedas, estupefacientes, tráfico ilícito de vehículos, de armas, terroristas, et.

5. Declaración de detenidos extranjeros.
6. Contacto con los Servicios Policiales y de Inteligencia de otros países en grupos de trabajo y reuniones periódicas oficiales, obligándose en temas de Seguridad del Estado a una serie de correspondencias y compromisos ineludibles.

Teniendo en cuenta todas las situaciones en las que trabaja el traductor es difícil creer, según Ortigosa Lorenzo, que el Estado no haya hecho todo lo posible para que la mediación lingüística en las oficinas de Policía sea de la mejor calidad posible.

Es interesante mencionar que durante los ataques terroristas, conocidos por el nombre 11-M, que tuvieron lugar en una de las principales estaciones de Renfe de Madrid, el Ministerio de Asuntos Interiores no haya considerado emplear a los intérpretes en las prisiones españolas. Si en aquel momento los intérpretes hubieran trabajado en las prisiones, las conversaciones entre los detenidos se hubieran podido escuchar y sin duda hubieran tenido gran importancia para el desarrollo y el avance de la investigación policial.

En el último congreso de traductores organizado por la Asociación Española de Traductores, Correctores e Intérpretes (Zaragoza, 2018), uno de los ponentes de la mesa redonda *El traductor e intérprete judicial como garante del derecho a la defensa* fue el abogado Endika Zulueta, que como abogado defensor trabajó en uno de los casos más complejos conocido como El Egipcio. Rabei Osman el Sayed, acusado de ser el cerebro de los atentados del 11-M, fue condenado a 40 años de cárcel. La principal prueba contra el acusado eran unas conversaciones grabadas y mal traducidas. Zulueta consiguió, después de un proceso largo y agotador, que la sentencia le absolviera de los cargos por los atentados. El abogado reconoce haber pasado por muchos problemas durante el proceso, entre los que destacan por su complejidad los de carácter lingüístico-cultural. «Muy complicadas», así recuerda Zulueta las distintas conversaciones mantenidas con su cliente a lo largo del procedimiento, ya que siempre había una mediación con diferentes intérpretes de árabe y con mucha desorientación debido al «aislamiento» que sufría. El letrado reconoce que las entrevistas requerían mucha concentración, ya que a los problemas

mencionados había que añadir la diferente lengua, costumbres y cultura, además de ser una persona desconocida.

Beatriz Soto Aranda (2011) es otra investigadora que se dedica a investigar sobre los problemas de traducción e interpretación en los servicios públicos. Su investigación se centra en los inmigrantes cuya lengua materna es árabe. La autora destaca la importancia de la pragmática en el proceso de traducción porque, según ella, el intérprete se mueve en un universo pragmático muy amplio en el que el conocimiento de la gramática y del léxico representan solo una parte del conocimiento total que debería poseer un traductor/intérprete. Como hemos visto en el párrafo anterior el letrado subraya los problemas de índole lingüística como los más complicados durante su investigación. Según Beatriz Soto Aranda todos los hablantes nativos del árabe durante su comunicación usan los dialectos, o mejor dicho las variantes que pertenecen a sus entornos más privados o familiares, conocidas por el nombre *dariya* y solo después se enfrentan a la lengua árabe estándar conocida como *fusha.* Esa es la razón por la que la autora considera que «el conocimiento estrictamente lingüístico es intrínsecamente insuficiente para la mediación entre la administración y el inmigrante, lo que obliga a recurrir a otros conocimientos que rebasan la competencia estrictamente gramatical en una lengua extranjera».

Consecuentemente afirmamos que no hay que olvidar las particularidades de una comunicación con intérpretes. Además de un encuentro típico dentro de una institución, entre el representante de los servicios públicos y el usuario de los mismos, ahora está presente un tercer miembro, el intérprete. Puesto que el usuario de los servicios públicos no habla el idioma del país en el que se encuentra (sea un inmigrante o un turista), se necesita la ayuda de un intérprete. Algunos autores (Hrehovčik, 2009: 1) lo llaman a este tipo de interpretación «interpretación triangular» (*triangle interpreting*) y se considera que, incluso físicamente, los participantes de esta conversación deberían estar de pie de tal manera que si se mira desde el aire se ve la forma de un triángulo. Asimismo, es un hecho que los intérpretes son los únicos que pueden entender ambas partes, es decir comprender todo lo dicho en ambas lenguas. Aparte del conocimiento puramente lingüístico, se requiere el conocimiento de las diferencias culturales, la comunicación no verbal o el significado del silencio, puesto que todo lo mencionado podría provocar la incomprensión. Así, según Wadensjö (1995: 113), los intérpretes

reciben dos papeles a la vez: la transmisión, o sea, la traducción de las informaciones y la coordinación o mediación. Esta es la razón por la que la interpretación en los servicios públicos se identifica como «la mediación entre lenguas y culturas», haciendo de los intérpretes «los mediadores interlingüísticos» (Valero-Garcés, Lázaro Gutiérrez, 2005: 10).

TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN ZONAS DE CONFLICTO

En esta parte del trabajo nuestra intención es mostrar el papel del traductor/intérprete cuyo trabajo está vinculado de forma directa o indirecta con una agencia estatal o internacional (ejército, policía, hospitales, Las Naciones Unidas, La Corte Penal Internacional, etc.) y que suelen trabajar en situaciones poco convencionales. Queremos destacar la especificidad del trabajo en esas circunstancias porque es donde el traductor/intérprete se enfrenta con problemas y dificultades que en circunstancias habituales no ocurren.

Si tenemos en cuenta los conflictos recientes que han tenido lugar en los países de origen de las autoras de este trabajo (Bosnia y Herzegovina y Serbia), no es ninguna casualidad que se hayan decidido a investigar sobre el tema de la traducción en zonas de conflicto. Ahora bien, el tema no se debe considerar de carácter local, vinculado esencialmente a las zonas mencionadas, sino que estamos ante un tema, que en las últimas décadas ha sido el foco de interés de muchos investigadores entre los que destacan: Stahuljak Z., Mona Baker, Marjory Bancroft, Erik Hertog y Barbara Moser. Los investigadores del habla hispana que investigan en este campo son, entre otros, Jesús Baigorri Jalón, Kahane E., De la Fuente, Gómez Amich, Spahić E. Aunque se trata de un segmento de traducción muy presente en los congresos internacionales en todo el mundo, incluida España, en los países de la ex Yugoslavia se ha hecho muy poco. Se suele pensar que este tipo de traducción no tiene nada en particular y se le suele incluir dentro de la traducción en general, y especialmente de la traducción oral.

Con este trabajo se pretenden aclarar solo los aspectos más importantes de la traducción en zonas de conflicto. Explicaremos por qué a los traductores de guerra se les conoce como lingüistas accidentales, las personas cuyo trabajo no se limita exclusivamente a la traducción sino que trabajan como guías, entrevistadores, mediadores culturales. En muchas ocasiones, no

eligen su profesión sino que las circunstancias se la imponen. En cuanto al nombre de la profesión se puede constatar que no existe una manera uniforme de hablar sobre ella, así que les identifican como intérpretes, *language assistants, fixers*, incluso *taxi drivers* (esto último se usa especialmente en Irak donde solo después de perder la vida se conoce el hecho que el conductor era el traductor). Los *fixers* se encuentran en los conflictos en todo el mundo. La mayoría trabaja en Irak que es su país de origen. Les contratan periodistas y reporteros de diferentes agencias internacionales para que a la vez trabajen como conductores, guías, técnicos, cámaras, y a veces incluso como reporteros mismos. Después de la muerte de dos *fixers* de la *ABC News,* Dean Reynolds escribió: «No one but the recklessly stupid ventures forth into a combat zone - Iraq, Gaza, Bosnia, for example - without a fixer or two at his or her side. They are indispensable».

La razón principal que motivó que los investigadores escribiesen sobre el tema se encuentra en el hecho de que los traductores son objetivos bélicos en todas las zonas de conflicto, pero el público no tiene acceso a ese tipo de información, o tiene acceso limitado. Esa falta de información influye a que se adapte una forma bastante común, diríamos un poco romántica, de percibir a los traductores en zonas de conflicto, y es la de verlos como si fueran héroes que arriesgan su propia vida para que se establezca el diálogo entre partes en conflicto. No hay nada incorrecto en esta idea, pero de ninguna manera puede ser la única percepción que tenemos de la persona que trabaja en circunstancias tan extremas.

La demanda de traductores/intérpretes en zonas de conflicto

Casi cada conflicto nuevo, sin dar la importancia a la región y el momento en que ocurre, significa la presencia de diferentes agencias internacionales, especialmente la de Las Naciones Unidas. Después de establecer sus bases en zonas de conflicto, la ONU contrata a los traductores/intérpretes, o tal y como les llaman *language assistants* (asistentes de lengua). Este fue el caso de los conflictos que han tenido lugar en lo que antes era Yugoslavia. Puesto que en la ex Yugoslavia no existían facultades de traducción e interpretación los traductores se formaban en los estudios de filología (hemos de aclarar que actualmente la situación no ha cambiado demasiado). Por eso había pocos traductores formados en las escuelas de traducción y casi no había traductores entrenados, especializados y con cierta

experiencia para traducir en situaciones conflictivas. Sin embargo, el problema no es de índole local, sino algo que ocurre en diferentes regiones donde hay conflictos. En estas circunstancias, hablando de la propia experiencia del intérprete en zona de conflicto, podemos confirmar que los traductores se reclutan a base de un test que suele ser primero escrito, al que se puede presentar cualquier persona local. Después se hace una entrevista cuando la intuición del entrevistador juega un papel importante. Los traductores e intérpretes que entrevistamos no han tenido experiencia previa, solo unos pocos obtuvieron la licenciatura de filólogos. Durante la guerra en Bosnia y Herzegovina y Croacia, puesto que la demanda fue importante, incluso en los lugares donde ni siquiera existían estudios de filología, los entrevistadores se encontraron con pocas posibilidades de elegir y contrataban a las personas cuyo conocimiento de la lengua extranjera (en el caso de Bosnia y Herzegovina se trataba primero del inglés, segundo del francés y solo en Herzegovina del español) en ocasiones fue muy pobre. Generalmente, podemos decir que las circunstancias influyen en el proceso de elección del personal y las normas se saltan o se dejan al margen. Estamos ante exactamente la misma situación como la del Núremberg donde los recursos humanos fueron el problema principal.

El perfil del traductor/intérprete en conflictos bélicos

Los traductores/intérpretes de guerra suelen ser personas jóvenes pero las circunstancias en las que trabajan hacen que maduren rápido, tanto en el nivel personal como en el profesional. La seriedad de un trabajo determinado por la incertidumbre y el estrés influyen en su formación profesional, y a menudo también en el carácter de esa gente. Los motivos por los cuales aceptan ese trabajo casi nunca son desafíos profesionales (o al menos no lo son en la mayoría de los casos) sino que trabajan para sobrevivir y para ayudar a sus familias. Suelen ser autodidactas, aprenden de la propia experiencia y de sus compañeros «*Wars have been and – unfortunately – continue to be schools of interpreters»* (Baigorri, 2010). Pocos se convierten en traductores profesionales y se dedican a esa profesión el resto de su vida. Muy pocos, después de acabar el conflicto, deciden formalizar su conocimiento en alguna escuela de traducción. Parece ser muy difícil explicar lo que supone el trabajo del traductor en zonas donde el conflicto determina a todos y a todo. Evidentemente no existe una zona de conflicto sin presencia de agencias

internacionales y traductores. Afirmamos que el fin del conflicto en los países de la ex Yugoslavia no se hubiera podido llevar a cabo sin traductores e intérpretes. Puede que parezca pretenciosa esa opinión, pero es absolutamente correcta.

En los países que se encuentran en conflicto no hay tiempo para formación de traductores. Los traductores literalmente se tiran a la piscina. Así empezó a trabajar la mayoría de los traductores/intérpretes en la guerra en Bosnia, sin formación y con un nivel del conocimiento de la lengua adquirido en las escuelas secundarias. Muy pocos eran filólogos y estos ni siquiera tenían experiencia previa en traducción. Los mejores, desde el principio, se destinaban a trabajar con los oficiales de alto rango. Se trabaja dentro de la base de la ONU o en el terreno, donde, de hecho, la mayoría de los intérpretes hacen su trabajo. En las reuniones se suele emplear traducción consecutiva porque no se suele trabajar en cabinas, mientras en el terreno depende mucho de las circunstancias en las que se trabaja. En el campo de batalla se trabaja en condiciones muy peligrosas y también en condiciones meteorológicas muchas veces extremas (el frío, el calor, la lluvia, la nieve…). Desde nuestra propia experiencia y de la de muchos compañeros podemos dar fe que la interpretación en las condiciones extremas no se puede definir ni como simultánea ni consecutiva, sino más bien interpretación susurrada o consecutiva en tiempo real, frecuentemente sin toma de notas porque las circunstancias no lo permiten. Es muy difícil imaginar a un intérprete en la mitad de una situación llena de incertidumbres con su libreta tomando notas. La manera como se traduce está directamente determinada por las condiciones en las que se trabaja (el espacio; el tiempo; dos o más partes en conflicto, el tema que se trata (están en juego vidas humanas), el riesgo). Todos estos factores influyen en la calidad de la traducción que a menudo resulta ser inadecuada hasta producir malentendidos a los que se les tiene que buscar una solución rápida para salvar la comunicación y no empeorar la situación. La toma de decisión por parte del intérprete es espontánea, casi inconsciente, las fronteras entre la consecutiva y la susurrada se difuminan. En resumen, los conceptos teóricos no funcionan porque son situaciones completamente nuevas, no predictibles que no se han tratado en ningún manual de traducción e interpretación. Sobre esta imposibilidad de definir fronteras claras en cuanto a la traducción en zonas de conflicto Mona Baker ha dicho:

> The work of 'interpreters' sometimes took them beyond what the linguistic profession understands as interpreting (spoken communication between languages) and into translation (written communication, drawing on a different set of skills). Usually without clear job descriptions, those involved in language work could be interpreters and translators in the same working day, although the term 'interpreter' is in common military use for referring to local civilian language staff (Baker, 2010: 158)[2].

El trabajo del traductor/intérprete en situaciones de riesgo desde luego no se puede considerar un trabajo que se desempeña en contextos convencionales. Para poder valorar, de manera justa, su trabajo hay que tener en cuenta todos los factores mencionados, que sin duda definen la calidad de lo que hace un intérprete de guerra, y también entender por qué en ciertas situaciones se puede rechazar el trabajo. Aparte de las condiciones laborales y el estrés, no podemos dejar de lado las barreras lingüísticas de todo tipo, es decir por un lado el intérprete hace posible que se comuniquen los miembros de las agencias internacionales con la población local, pero también facilita la comunicación entre los miembros de las agencias internacionales, que en muchas ocasiones no se entienden, aunque hablan el mismo idioma. En esas situaciones el intérprete ayuda comunicarse a los que hablan mal en un idioma, que no es su L1, con los que lo hablan bien. Esto se repite en donde haya conflictos con la presencia internacional, igual que en Núremberg, como escribe Baigorri Jalón (2010) «En Núremberg los servicios lingüísticos fueron necesarios también para la comunicación entre los propios magistrados, que no se entendían entre sí, así como para el público asistente al proceso y para los medios de comunicación» (Baigorri Jalón, 2000: 269).

[2] El labor de los "intérpretes" a veces les llevaba más allá de lo que la profesión lingüística entendía por la interpretación (la comunicación oral entre lenguas) y hacia la traducción (la comunicación escrita, basada en el conjunto diferente de destrezas). Generalmente sin la descripción clara del trabajo, aquellos involucrados en la labor lingüística podrían ser tanto intérpretes como traductores en una misma jornada, aunque el término "intérprete" existe en el uso militar común para referirse al personal civil lingüístico y local" (*traducción nuestra*).

En conclusión podemos decir que el traductor/intérprete de terreno trabaja expuesto al peligro casi todo el tiempo, está en la línea de frente o de separación, en la vista de las unidades militares, en la salida del lugar bombardeado, en lugares donde ocurren masacres y genocidios, en zonas donde se intercambian rehenes o cadáveres. Se supone que un traductor/intérprete debería ser protegido por la agencia con la que firma el contrato, pero en los conflictos en todo el mundo somos testigos, directos o indirectos, que esa norma no se respeta. En general, la detención de un intérprete no se considera algo grave por lo cual el problema de la protección de los traductores/intérprete en zonas de conflicto actualmente figura como uno de los asuntos con alta prioridad en las asociaciones de traductores en todo el mundo. La asociación T-red destaca entre muchas otras por su labor, sobre todo por el gran trabajo de su fundadora Maya Hess.

NEUTRALIDAD: ¿ASPIRACIÓN O REALIDAD?

El problema de la neutralidad o imparcialidad (uno de los puntos más importantes en el código ético) del traductor/intérprete es otro tema que despierta mucho interés. De hecho, la imparcialidad debería de ser el fondo de su ética laboral. Esto sería posible si se tratase de una persona que trabaja en un terreno neutro, en la tierra de nadie, pero incluso entonces entran en juego los criterios éticos y morales de cada individuo, que, por supuesto, se diferencian de persona a persona. En casi todas zonas de conflicto este tema abre un enorme espacio para las polémicas teóricas. En las teorías modernas de traducción, el traductor ha dejado de ser percibido como una máquina que traslada palabras de una a otra lengua, totalmente aislado de las influencias ajenas. La práctica ha demostrado que los traductores/intérpretes en zonas de conflicto son una parte activa en la comunicación, en el diálogo entre varias fracciones y a ello habrá que añadir que los traductores, casi siempre, provienen de una de las partes en conflicto. En resumen, el traductor/interprete nace, crece y se forma en contextos sociales muy determinados que influyen en su persona y en su actitud por lo cual no puede ser imparcial porque no se puede aislar de algo que es parte de su persona, de la narrativa con la que se identifica en muchos puntos.

El apoyo y la protección de traductores/intérpretes en zonas de conflicto

La ausencia del apoyo a los traductores/ intérpretes empleados en zonas de conflicto se encuentra en la lista de los problemas que intentan solucionar asociaciones de traductores e intérpretes en todo el mundo. Una manera de superar este problema es ofrecer la ayuda psicológica una vez terminado el conflicto, pero esto tampoco es accesible a todos. En las entrevistas realizadas con varios traductores que trabajaron en diferentes conflictos del mundo este es el asunto más urgente porque los traductores y los intérpretes son víctimas de violencia y mueren en zonas de conflicto. Las secuelas psicológicas son enormes. En la guerra bosnia murió una traductora y muchos acabaron heridos. En la guerra de Irak el número de los traductores fallecidos es vergonzoso, de hecho allí los traductores mueren cada día. En todos los conflictos ellos son testigos de todo tipo de atrocidades, incluso llegan a ver como violan y matan a los miembros de sus propias familias.

Es muy significativo que en las noticias nos informan sobre los nombres y apellidos de los reporteros fallecidos, de los riesgos por los que pasan, pero nunca, o casi nunca, mencionan los nombres de los traductores fallecidos. El traductor/intérprete queda invisible, en la sombra del otro que nunca sería capaz de llevar a cabo su trabajo sin su traductor/intérprete/*fixer*. Es una persona sin nombre ni apellido que era, sigue siéndolo y será el testigo de las historias más importantes y muchas veces más trágicas que han ocurrido a lo largo de la historia.

REFLEXIONES FINALES

Para concluir destacamos que el funcionamiento de una institución pública, una agencia internacional o una ONG no se puede ni imaginar sin la presencia del traductor/intérprete. Hoy en día lo podemos afirmar más que nunca porque somos testigos de miles de personas desplazadas, que en busca de una vida mejor, pasan por nuestros países. Estarían completamente perdidos sin traductores que les ofrecen su mediación lingüística pero también la otra, más humana menos profesional.

Con este texto queremos ser la voz del traductor/intérprete que a menudo representa el único vínculo entre las partes que no se entienden porque hablan lenguas diferentes, porque pertenecen a culturas diferentes,

porque defienden ideologías diferentes y sus metas son diferentes. Queremos que se oigan sus voces, que se sepan sus nombres, que su profesión se reconozca y se valore porque ellos contribuyen, cada día y en cada rincón de este mundo, a que se acaben los conflictos y malentendidos, que se lleven a cabo los procesos judiciales, y se salven miles y miles de vidas y todo ello poniendo su propia persona en riesgo.

Edina Spahić, Ivana Ustamujić

NEW TENDENCIES IN TRANSLATION AND INTERPRETING IN SPAIN: TRANSLATION AND INTERPRETING IN INSTITUTIONS AND CONFLICT ZONES

Summary

We are witnessing today a great number of people demanding legalization of their status in Europe, due to many armed conflicts in the world, but also because of the poverty that is still present in many parts of our planet. After long and complicated bureaucratic procedures, there are only a few who receive asylum in a new country.

The assimilation of the new population (*new* in the sense of *new entrants*, who came recently to the country), who speaks different languages, demands a lot of effort in order to adapt to the new life conditions. The communication with these new entrants would be impossible if there were not for translators and interpreters whose role in these situations appeared to be of vital importance. All mentioned facts can be used as a justification for the increasing demand of interpreters and translators in the public administration, such as the police, hospitals, courts, schools.

The goal of this paper is to analyze certain aspects of translation and interpreting in public administration, both in everyday situations as well as in conflict zones.

We also have the intention to emphasize that specialized training in form of master studies (at least, if not at the bachelor level) should be necessary for those who tend to develop their careers as translators or interpreters in public institutions, since today's situation shows that not all translators and interpreters received their education at university. The mentioned studies would definitely prepare students for the labour market and many possible situations they could expect in this profession. We have used the example of Spain, Bosnia and Herzegovina and Serbia, since those are the countries we have lived, studied and worked in.

Furthermore, we intend to raise social awareness concerning this topic, especially in the region of the Balkans, given the low number of researches on the topic.

Key words: translation and interpreting, public administration, conflict zones, intercultural mediation, work-related stress, academic education.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baker, C. (2010). The care and feeding of linguists: the working environment of interpreters, translators and linguists during peacekeeping in Bosnia-Herzegovina. *War and Society,* Vol 29, No. 2, 154-75.

Baigorri, J. (2000). *La interpretación de conferencias: el nacimiento de una profesión. De Paris a Nuremberg.* Granada: Comares.

Corsellis, A. (2008). *Public Service Interpreting: The First Steps.* Hamshire: Palgrave Maxmillan.

De Rioja, L. (2018, 5 de junio). The Interpreter: a Neutra Go-between? Accesible en: https://www.lourdesderioja.com/2018/06/05/the-interpreter-a-neutral-go-between/

Instituto Nacional de Estadística (2017, 29 de junio), Notas de prensa. Accedido 13 de enero 2019, en: https://www.ine.es/ prensa/cp_2017_p.pdf

Hierro, L. (2018, 18 de junio), Las peticiones de asilo aceptadas en España caen a la mitad en un año, en: El País. Accedido 7 de diciembre 2018, en: https://elpais.com/elpais/2018/06/15/migrados/1529075279_404021.html

Hrehovčik, T. (2009). Teaching Community Interpreting: A New Challenge? In: Milan Ferenčik an Jurag Horváth (eds.) Language, literature and culture in a changing transatlantic world: International conference proceeding (April 22-23, 2009) Prešov: Prešovská Univerzita, 160-164. Accedido 15.4.2014. en: http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Ferencik2/pdf_doc/ 21.pdf

Ortigosa Lorenzo, Mª D. (2011). El traductor/intérprete del Ministerio del Interior: ese gran desconocido. *Últimas tendencias en traduccón e interpretacón*, 225-236.

Reynolds, D. (2007, 18 de mayo), Unsung 'Fixers' Protect War Reporters. En: ABC news. Accedido 7 de febrero, en: https://abcnews.go.com/ print?id=3188818

Soto Aranda, B. (2011). Traducción, interpretación e inmigración: Pluridisciplinariedad más allá de la traducción jurídica. El caso del árabe. *Últimas tendencias en traduccón e interpretacón,* 237-248.

Spahic, E. (2014). Interpretar en situaciones bélicas y posbélicas. En: C. Valero Garcés (ed.) (2014). *Traducción como mediación entre lenguas y culturas – Translation as mediation or how to bridge linguistic and cultural gaps.* Alcalá de Henares: Alcalá de Henares. Servicios de Publicaciones, 79-84.

Valero-Garcés, C. –Lázaro Gutiérrez, R. (2005). Traducción como mediación entre lenguas y culturas. Introducción, en: *Traducción como mediación entre lenguas y culturas (Translation as Mediation or How to Bridge Linguistic and Cultural Gaps)*, Universidad de Alcalá, Servicio de publicaciones, 7-15.

Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as Interaction*. Pearson Education ESL.

Nerma Kerla*
Facoltà di Lettere e Filosofia
Università di Sarajevo

UDC 821.131.1-31 Deledda.03=163.4(497.6)
DOI: 10.19090/gff.2020.4.233-248
originalni naučni rad

QUESTIONE DI EQUIVALENZA E METODO DI TRADUZIONE NELLA VERSIONE BOSNIACA DELL'OPERA *L'INCENDIO NELL'OLIVETO* DI GRAZIA DELEDDA

Nel presente lavoro ci occupiamo della traduzione bosniaca dell'opera *L'incendio nell'oliveto* di Grazia Deledda, una scrittrice italiana considerata la maggiore esponente della letteratura sarda del Novecento e anche una delle scrittrici più importanti e apprezzate della scena letteraria italiana. Nella sua scrittura è anzitutto evidente uno stile originale con il quale ha creato un ponte tra la lingua sarda e quella italiana. La traduzione bosniaca fatta da Jasmin Džindo, *Požar u masliniku,* viene pubblicata quasi un secolo dopo la prima pubblicazione del romanzo.

Lo scopo di questo lavoro è illustrare la questione di equivalenza attraverso gli esempi e un'analisi contrastiva ed evidenziare vari metodi di traduzione nella diversità tra i sistemi culturali e linguistici del testo di partenza (italiano) e quelli del testo di arrivo (bosniaco). L'analisi si sofferma anche sull'(im)possibilità di arrivare a un'equivalenza identica dovuta all'importanza del contesto culturale e storicamente determinato nel quale il romanzo è immancabilmente incluso, prendendolo in considerazione assieme alla situazione della scrittrice e alla posizione del romanzo in questione nell'insieme letterario.

Parole chiave: equivalenza, traduzione, lingua italiana, lingua bosniaca, trasposizione, modulazione, adattamento.

INTRODUZIONE

Nell'introduzione del suo libro *La traduzione, teoria e pratica*, Bassnett spiega che ciò che generalmente si intende per traduzione "è il processo

* nerma.dk@gmail.com

mediante il quale una lingua di partenza (LP) viene resa nella lingua di arrivo (LA)[1] in modo che il significato superficiale delle due lingue sia più o meno simile" (Bassnett, 2015: 14), mantenendo il più possibile la struttura della LP, ma non distorcendo molto neanche le strutture di arrivo. Con l'elaborazione delle teorie della struttura di una lingua, soprattutto dalla prima metà dello scorso secolo, esse "ponevano l'accento sul fenomeno della radicale impossibilità della traduzione" (Eco, 2012: 15) e evidenziavano il problema centrale di ogni tipo della traduzione, formulato nella teoria di Jakobson nel suo articolo *Aspetti linguistici della traduzione*, che "non c'è di solito una equivalenza completa attraverso la traduzione" (Bassnett, 2015: 29). La teoria di Jakobson fu ripresa da molti studiosi, tra cui da Mounin, il quale è dell'opinione che "il traduttore deve ricorrere a una combinazione di elementi allo scopo di fornire una equivalenza soddisfacente, anche se non totale" (Bassnett, 2015: 30). Il problema si amplia ancora di più se si considera, ad esempio, la traduzione di proverbi, modi di dire, giochi di parole etc., poiché, come nota Bassnett, sono in stretta relazione con la cultura. Dato questo, ogni traduttore è infatti un mediatore culturale che, consapevole delle differenze culturali esistenti, applica delle strategie traduttive diverse per mantenere il metatesto comprensibile.

Nel loro studio sulla stilistica comparata del francese e dell'inglese, Vinay e Darbelnet, due studiosi franco-canadesi, hanno elaborato una descrizione di metodi e tecniche (o procedimenti) per la traduzione che, come sostiene Diadori, "viene tuttora ricordata come il primo tentativo sistematico di dare risposta alla necessità di raccogliere in una serie di categorie le scelte operative a disposizione del traduttore" (Diadori, 2012: 59). Il loro lavoro è "un gradiente operativo assai interessante che va da un massimo di fedeltà (il prestito) ad un minimo (l'adattamento)" (Silvestrini, 1994: 176). Partendo dai lavori di Vinay e Darbelnet, Silvestrini enumera e spiega sette diverse tecniche (chiamate da lui *livelli di equivalenza*) per affrontare una traduzione: prestito, calco, traduzione letterale, trasposizione, modulazione, equivalenza e adattamento. Le prime tre rientrano nel metodo della *traduzione diretta*, "quello preferibile, secondo i due autori", mentre le altre appartengono al

[1] Nel seguito useremo le abbreviazioni LP e LA per riferirsi a "lingua di partenza" e a "lingua di arrivo".

metodo della *traduzione obliqua*, suggerito solo "nel caso di inapplicabilità del metodo diretto" dato che con esso si adottano "cambiamenti strutturali, semantici o culturali, nel passaggio dal prototesto al metatesto" (Diadori, 2012: 56).

Silvestrini spiega che nel caso della **trasposizione** "si riesce a designare la stessa realtà designata nel testo da tradurre", anche se si deve fare ricorso a procedimenti grammaticali diversi e ottenere così significazioni diverse, e che le possibili diversità semantiche sono basate sulle "costrizioni tipologiche delle lingue" (Silvestrini, 1994: 176). Sebbene con la **modulazione** le significazioni possono essere completamente cambiate, conservando ancora la designazione, l'autore sottolinea che a questo livello di equivalenza si ricorre soprattutto per la "necessità di rendere frasi idiomatiche di una lingua con frasi idiomatiche corrispondenti nell'altra lingua" (Silvestrini, 1994: 117). Oltre al livello testuale, c'è "la dimensione pragmatica del contesto situazionale" alla quale si tende con **l'adattamento**, il quale "implica una sorta di equivalenza delle tassonomie culturali che stanno dietro alla LP ed a quella di arrivo" (Silvestrini, 1994: 117).

Questo lavoro sarà dedicato ad un'analisi traduttologica basata sulla descrizione dei metodi già esposti. La suddivisione di Vinay e Darbelnet costituirà anche per noi un punto di riferimento per l'osservazione e la spiegazione sia delle tecniche della trasposizione sia della modulazione e dell'adattamento. Proprio queste tre tecniche del metodo della *traduzione obliqua* saranno privilegiate a causa delle differenze tra la lingua italiana e bosniaca, per le quali nel processo traduttivo è spesso impossibile conservare la struttura interna di alcuni sintagmi, ma talvolta non è neanche necessario. L'analisi del corpus sarà di tipo comparativo-descrittivo; gli esempi delle tecniche tratti dalla traduzione bosniaca saranno paragonati all'originale e seguiti dalla spiegazione basata sulle teorie presentate nella parte teorica dell'analisi. Bisogna dire che non sono rari i casi in cui le espressioni e le strutture corrispondono in ambedue le lingue, ma la nostra attenzione è stata attirata soprattutto dagli esempi in cui esiste un'equivalenza parziale, con alcune differenze strutturali e/o semantiche, o non esiste affatto.

TRASPOSIZIONE

Uno dei procedimenti traduttivi più ricorrenti è la trasposizione, che "consiste nel sostituire una parte del discorso, o una categoria grammaticale, con un'altra" (Podeur, 2002: 33). Superando con la trasposizione i confini di una lingua, si conserva il senso, mentre il significante va organizzato diversamente in un'altra lingua. Diadori osserva che queste sostituzioni possono essere obbligatorie o facoltative e sono dovute a "diverse regole morfosintattiche della lingua del metatesto" (Diadori, 2012: 65). Anche Ivir nota che la trasposizione è obbligatoria nei casi seguenti: quando non è possibile mantenere la stessa parte del discorso secondo le leggi della LA, cioè quando non si può esprimere un certo contenuto semantico, oppure quando il mantenimento della stessa parte del discorso creerebbe una costruzione inaccettabile e cambierebbe il significato, o ancora quando non esiste affatto una forma corrispondente. Ivir riporta anche il caso della trasposizione facoltativa, in cui il mantenimento della stessa parte del discorso non avrebbe portato all'interpretazione sbagliata, ma il messaggio tradotto non avrebbe avuto la naturalezza e la peculiarità del messaggio originale (Ivir, 1978: 152).

Secondo Vinay e Darbelnet la trasposizione occupa "una posizione centrale in ogni operazione traduttiva"; come nota Podeur, "riguarda non solo tutte le parti del discorso, tutte le categorie grammaticali, ma interessa anche periodi e paragrafi interi con unificazioni e scissioni d'enunciati e slittamenti di proposizioni" (Podeur, 2002: 35). Quanto alla trasposizione delle parti del discorso, Ivir è dell'opinione che anche la sola intenzione del traduttore di ricorrere a questo procedimento nell'interesse di raggiungere l'equivalenza rappresenta una parte molto importante della capacità di tradurre. Diadori menziona anche altri termini che talvolta si usano come sinonimi della trasposizione; si pensi a *riordinamento*, *parafrasi* o *riformulazione*.

In questa parte dell'analisi mostreremo le più ricorrenti trasposizioni delle parti del discorso nell'opera di Deledda, e negli esempi sottolineeremo i due termini del passaggio traduttivo interessato dalla trasposizione con il grassetto.

Nome/verbo - La costruzione nominale è molto frequente perché l'uso del nome al posto del verbo conferisce alla scrittura un carattere impersonale e astratto. Come nota Podeur, presentare il fatto senza data, senza modo, forse

anche senza aspetto, non legandolo a un soggetto o a un oggetto, lo fa emergere in modo più diretto, il che permette di esprimere sinteticamente le informazioni presenti in un'intera frase (Podeur, 2002: 37). Prendiamo ad esempio una frase di stile diaristico:

> */.../ un viso grande, barbuto, con gli occhi nerissimi cerchiati e la grossa bocca carnosa, con un'espressione di maschera satirica.* (Deledda, 2002: para. 5)[2]

> ***Imao je*** *krupno lice,* ***nosio je*** *bradu a oči* ***su*** *mu* ***bile*** *kao ugljen, crne i okrugle, usta*
>
> *velika i mesnata, a* ***izgledao je*** *kao da nosi podrugljivu masku.* (Deledda, 2015: 62)[3]

In questa proposizione nominale italiana l'aggiunta di qualche verbo non aggiungerebbe niente di particolare al senso. Anzi, si può dire che appesantirebbe lo stile dell'enunciato. Il messaggio denotativo dei verbi introdotti sarebbe di valore zero perché tutto risiede nei sostantivi (*viso, occhi, bocca, espressione*) e il traduttore che passa dall'italiano al bosniaco, invece, opta per l'introduzione dei verbi (*imati, nositi, biti, izgledati*) il che, il più delle volte, richiede la creazione di una proposizione subordinata esplicita o implicita.

Quando il testo originale italiano usa "la formula molto ricorrente del verbo sostantivato" (Podeur, 2002: 40) è necessario che il traduttore ricorra alla trasposizione verbo/nome, come nell'esempio:

> *col solo* ***parlarne*** (INO: para. 6)
>
> *samom izgovorenom* ***riječju*** (PUM: 90)

Dunque, il significato originariamente espresso per mezzo di un verbo sostantivato (*il parlare*) nella traduzione viene espresso per mezzo di un nome

---

[2] Nel seguito useremo l'indicazione INO per il testo di partenza (*L'incendio nell'oliveto*).

[3] Nel seguito useremo l'indicazione PUM per il testo d'arrivo (*Požar u masliniku*).

(*riječ*) il quale viene ancora rinforzato con l'aggettivo (*izgovoren*) per precisare che si tratti appunto di un'azione del parlare e non, ad esempio, dello scrivere.

Nome/aggettivo - Il bosniaco si mostra abbastanza *eccessivo* nell'uso dell'aggettivo e non esita a sostituire diverse parti del discorso, soprattutto i nomi, proprio con esso:

*aveva una bottega di **fabbro*** (INO: para. 1)

*imao je **kovačku** radnju* (PUM: 18)

In questo caso al posto di tradurre il sintagma *di fabbro* con il genitivo bosniaco per designare l'appartenenza (*radnju kovača*), il traduttore opta per l'aggettivo (*kovačku*), rendendo la costruzione più comprensibile e più naturale ai lettori della LA.

D'altra parte, fra i fenomeni più tipici dell'italiano c'è quello di marcare un sostantivo tramite un suffisso per precisarne la dimensione o il suo valore positivo/negativo (Serriani, 1988: 548). Nella maggior parte dei casi un sostantivo così caratterizzato viene sdoppiato nella traduzione in un nome più aggettivo:

*a seguire **un moscone*** (INO: para. 7)

*pratećі **veliku muhu*** (PUM: 96)

o ridotto al semplice sostantivo:

*davanti alla **porticina** della casupola.* (INO: para. 6)

*ispred kućnih **vrata**.* (PUM: 88)

Quanto all'uso dei superlativi, gli *issimi* in italiano, che potrebbero essere espressi da un avverbio, talvolta scompaiono del tutto (Podeur, 2002: 45). Questa *decisione* del traduttore è stilisticamente giustificata poiché in alcuni casi (come nell'esempio seguente) sarebbe eccessivo tradurre il superlativo con un avverbio:

*il costume ancora **nuovissimo** da vedovo* (INO: para. 7)

odijelo udovca koje je još bilo ***novo*** (PUM: 95) (*E no: *jako novo*)[4]

Nome/avverbio - Dalla traduzione bosniaca si nota che questa lingua usa largamente avverbi e locuzioni avverbiali, sostituendo con essi molto spesso un nome:

Adesso sento che continua a studiare con ***profitto.*** (INO: para. 1)

Sad znam da ***dobro*** *uči.* (PUM: 22) (*E no: *sa uspjehom*)

Avverbio/verbo - Quanto agli avverbi, Podeur descrive che l'originalità dell'italiano sta nell'uso accentuato di quelli deittici[5] (come *via*, *fuori*, *giù*, *avanti*, etc.), che precisano l'aspetto di un verbo, rinforzandolo, e danno concretamente un'informazione del movimento che accompagna il processo descritto o ne precisano la situazione spaziale (Podeur, 2002: 48).

Il bosniaco dispone dei verbi per esprimere un movimento e così spesso nella traduzione abbiamo la trasposizione avverbio/verbo:

la cacciò ***giù*** *per la botola* (INO: para. 4)

izgura *je napolje* (PUM: 48)

Il verbo *cacciare* significa spesso *mandare fuori* o *spingere violentemente*, l'azione che in questo esempio viene ancora rinforzata con l'uso dell'avverbio deittico *giù*; il verbo bosniaco *izgurati* invece, compensa perfettamente sia il movimento, sia la situazione spaziale in questione.

In italiano, preceduti dai verbi come *essere*, *andare*, *mettere*, *portare*, questi avverbi portano con sé un valore semantico maggiore (Podeur, 2002: 48):

appena ***mise fuori*** *la testa* (INO: para. 5)

[4] L'indicazione * si riferisce alle costruzioni grammaticalmente scorrette o poco idiomatiche.

[5] Dal greco *deixis*, azione di indicare col dito.

*čim **izađe*** (PUM: 68)

Dagli esempi è evidente che il traduttore non teme di sopprimere completamente l'avverbio deittico e il suo carico semantico viene recuperato tramite l'uso di un verbo bosniaco in cui sia contenuta quell'accentuazione spaziale che l'italiano tende a evidenziare.

Avverbio/preposizione o aggettivo - Podeur punta alla tendenza italiana a sottolineare il movimento con gli avverbi, il che si risolve spesso nella traduzione con una trasposizione avverbio/preposizione, cioè con un complemento di moto per luogo. Ciò dimostra l'esempio seguente nel quale l'avverbio italiano *incontro*, che indica direzione del movimento, trova il suo equivalente adeguato nella preposizione bosniaca *k*:

*gli andò **incontro*** (INO: para. 13)

*ode **k** njemu* (PUM: 166)

Però l'autore sottolinea anche la frequenza della trasposizione avverbio/aggettivo quando l'avverbio italiano deve diventare aggettivo in bosniaco per poter qualificare il nome, il che dimostra l'esempio:

*l'atmosfera **prima** così calda e limpida* (INO: para. 7)

***prijašnju** čistu i toplu atmosferu* (PUM: 110)

Se non avesse usato l'aggettivo *prijašnji* il traduttore avrebbe dovuto introdurre o la proposizione relativa per completare il senso dell'elemento della proposizione reggente (*l'atmosfera*), o un'apposizione. Invece, con la trasposizione dell'avverbio (*prima*) in aggettivo (*prijašnji*), la traduzione si presenta come testo originale, scorrevole e naturale, privo di spiegazioni superflue.

MODULAZIONE

La modulazione è un'operazione che "riguarda le categorie del pensiero, dunque, non solo le variazioni nella forma, ma anche nel discorso" (Podeur, 2002: 71). Le nostre visioni sono organizzate in un dato modo in ogni lingua il che richiede, nel processo della traduzione, delle modulazioni di tale

visione. Diadori nota che queste variazioni possono essere obbligatorie o opzionali, "dovute a un cambiamento semantico o di punto di vista" (Diadori, 2012: 59). Poiché sono condizionate dalla situazione, in entrambi i casi rappresentano soluzioni spontanee (Podeur, 2002: 71) che permettono al traduttore di esprimersi così come si esprimerebbe il parlante nella LA in una determinata situazione, soprattutto nel discorso diretto. In Diadori troviamo la constatazione che la modulazione può anche dipendere da uno spostamento di registro dovuto a espressioni più o meno colorite di quelle originali. Come sinonimi di questo procedimento si usano anche *slittamento*, *shift* o *spostamento*.

Nel nostro corpus la domanda *Che parole son queste?* (INO: para. 8) diventa *Šta to treba značiti?* (PUM: 114). Il dizionario la *Repubblica* riporta *Che parole!* come espressione di sorpresa, mentre secondo *Treccani* il sostantivo *parola* al plurale si riferisce alle frasi vuote e a espressioni prive di un effettivo contenuto.[6] A causa delle differenze strutturali tra le due lingue, in questo esempio è impossibile preservare nella traduzione la struttura interna dei sintagmi della LP; perciò il traduttore con la modulazione entra nella profondità del messaggio perché una traduzione diretta creerebbe nel testo d'arrivo un enunciato grammaticalmente corretto ma poco idiomatico.

L'espressione *per conto di qualcuno* letteralmente significa *na nečiji račun*, però nel contesto *ci son gli occhi che fanno per conto loro* (INO: para. 8) abbiamo la traduzione modulata *oči govore drugačije* (PUM: 116). *Oči rade* (o *gledaju*) *na svoj račun* suonerebbe molto sgraziato e grottesco per il lettore.

Nell'esempio *famosa per una sorgente perenne* (INO: para. 4) - *poznata po nepresušnom izvoru* (PUM: 57) *perenne* letteralmente significa *vječit,* ma in bosniaco è più naturale dire *nepresušan izvor* per un flusso d'acqua che *vječiti izvor*, il che si può usare, ad esempio, nell'espressione bosniaca *vječiti izvor inspiracije* (*fonte perenne di ispirazione*).

Nella frase *non sfiorerò mai quest'argomento* (INO: para. 8) - *nikada to neću spomenuti* (PUM: 118) traducendo il verbo *sfiorare* (*biti blizu*) il

[6] Cfr. "parola" in *la Repubblica - Dizionari,* http://dizionari.repubblica.it e in *Treccani - Vocabolario*, http://www.treccani.it/vocabolario, *sub voce*. Consultato il 10 dicembre 2019.

traduttore opta per il verbo *spomenuti* poiché si tratta di un *argomento*, di una cosa astratta.

Per evitare la traduzione letterale del lessema *accento* (*naglasak*) nell'esempio *ripeté con accento di rabbia* (INO: para. 8) - *ponovi s malo bijesa* (PUM: 117) il traduttore si decide per l'avverbio *malo* (*un po' di*) sottolineando il rafforzamento del tono di voce.

Nell'esclamazione *maledetto moscherino* (INO: para. 7) - *prokleti šepavcu!* (PUM: 109) il *moscherino*, che in senso spregiativo si riferisce a una persona di piccola statura o di scarsa importanza (*kepec*), viene tradotto come *šepavac*. Anche se la traduzione *kepec* sarebbe più che lecita, è comunque più opportuno utilizzare *šepavac* poiché nel romanzo viene accentuato che proprio per il lieve difetto a un piede del personaggio (che era zoppo) si burlavano di lui. Tutte e due le espressioni sono di registro colloquiale e il traduttore sceglie quella che è in armonia con il contesto e con lo stile perché, come conferma Vinay, "la modulazione penetra nella profondità del messaggio grazie ad un cambiamento di punto di vista, un cambiamento di 'eclairage'" (Vinay, 1968: 745).

Al centro della modulazione, nota Podeur, si trovano alcune figure retoriche come la metafora e la metonimia.

Metafora – Nella teoria proposta da Lakoff e Johnson "*metafora* si riferisce primariamente a un principio per il quale un certo concetto viene inteso nei termini di un altro" (Lakoff, 2004: 226) e nelle traduzioni di molte metafore la modulazione è il principale processo al quale si deve ricorrere. Quanto alla struttura sintattica "le frasi metaforiche generalmente non si differenziano da quelle letterali" (Lakoff, 2004: 5), parimenti, nessuna modulazione sconvolge la metafora nella sua globalità. Podeur si limita a definire la metafora come "spostamento di senso per similarità, e cioè come similitudine abbreviata" (Podeur, 2002: 77).

Le metafore che sono spesso create *ad hoc* "sono del tipo 'metafora universale' nella misura in cui possono essere interpretate da tutte le culture e non pongono problemi nell'ambito delle culture europee" (Podeur, 2002: 84), come *i pulcini intorno alla chioccia* (INO: para. 14) - *kao pilići oko kvočke* (PUM: 173). I traduttori spesso, appunto per rendere originale una metafora, scelgono la sua traduzione diretta, come ad esempio: *Che **moscone** nero le ronzava intorno?* (INO: para. 1) - *Kakve li joj se samo **mušice** motaju po glavi?*

(PUM: 12) o *Si distrae ad ogni* ***mosca*** *che vola.* (INO: para. 1) - *Zanima je i najmanja* ***muha*** *koja leti.* (PUM: 12). Senza appesantire il testo d'arrivo, la metafora non viene alterata e in questo senso sembra che proprio la metafora originale, mantenuta, sia il punto in cui il traduttore esprime il suo rispetto e la propria fedeltà all'autore. Secondo Newmark, questa traduzione semantica è talvolta necessaria "perché il lettore della LA resterà stupito, sconcertato, con la stessa possibilità con cui lo è stato quello dell'originale" (Newmark, 1981: 166).

Podeur osserva che "vi sono, invece, delle metafore culturali, consuete (detti, *clichés*), che non possono essere capite se non dal lettore del testo di partenza e pertanto rappresentano un vero problema di traduzione" (Podeur, 2002: 84) e a questo proposito enumera più tipi di traduzione per risolvere questo problema: la modulazione metafora/altra metafora, metafora/similitudine e metafora/assenza di metafora. Prendiamo un esempio per il primo tipo: il verbo *spruzzare,* usato come metafora nel testo di partenza - *sotto il fico nero spruzzato di luna* (INO: para. 14), viene tradotto come *okupati - pod crnom smokvom okupanom mjesečinom* (PUM: 174) e così il traduttore non si allontana troppo dal suo significato letterale *poprskati* poiché "comprendere una metafora vuol dire comprendere ciò che i due termini condividono" (Lakoff, 2004: 9). Dunque, mantenendo il livello metaforico del testo, questa metafora si rende con una figura dello stesso tipo a senso equivalente.

Metonimia - Nel suo libro *Metonimia e Metafora*, Henry riporta la definizione della metonimia come "la sostituzione di un termine mediante un altro termine che sta col primo in rapporto di causa ed effetto, di materia e oggetto, etc" (Henry, 2010: 11). Le metonimie sono meno evidenti delle metafore in quanto sono più *fuse* e incorporate alla lingua. Podeur sottolinea che "la metonimia interessa il traduttore in quanto procedimento traduttivo che consiste a passare da una caratteristica importante di un oggetto, concetto o fenomeno ad esso o inversamente" (Podeur, 2002: 92) e ogni lingua può privilegiare un termine piuttosto che un altro. Definendole a partire dal legame che unisce i due termini, l'autore riporta le metonimie: della causa per l'effetto, del contenente per il contenuto, del caratterizzante della persona/cosa per la persona/cosa e così via. In seguito mostreremo alcuni esempi di questi scambi.

È interessante la metonimia del luogo per la persona o la cosa che vi si trova, come ad esempio *la casa* per *la famiglia*:

*ogni **casa** deve avere la sua croce* (INO: para. 1)

*svaka **porodica** mora nositi svoj križ* (PUM: 6)

Nel designare una cosa o una persona, una lingua può focalizzarne un aspetto piuttosto che un altro. Per ottenere lo stesso effetto di senso, il traduttore modifica la prospettiva del lettore e accentua un'altra caratteristica del fenomeno o della persona, come mostra l'esempio seguente con un risalto particolare sul sentimento positivo del parlante. *Essere a posto,* espressione che secondo *Treccani* "ha più significati, ma che in genere indica soddisfazione dello stato o della condizione raggiunti"[7] con il significato corrisponde perfettamente alla costruzione bosniaca *biti na konju*:

*Ha risposto di sì la padrona. Sono anch'io **a posto**, adesso.* (INO: para. 7)

*Gazdarica je odobrila. I ja sam sad **"na konju"**.* (PUM: 101)

La modulazione metonimica di causa ed effetto è, secondo Podeur, tra le più diffuse. Succede spesso che un concetto espresso nel testo d'arrivo (*dimenticano di aver la casa*) sia la conseguenza di quello espresso nel testo di partenza (*non si ricordano più della casa*). Le due espressioni confrontate possono essere collegate da un *dunque*:

Quando son fuori non si ricordano più della casa. (INO: para. 1)

dunque

Kad su vani zaborave da imaju kuću. (PUM: 13)

Le lingue percepiscono in modo diverso i colori, le situazioni temporali e spaziali e allora il traduttore crea un'armonia diversa nel testo d'arrivo (*casa* diventa *krov nad glavom*, *popolo* diventa *gomila*), non modificando il senso. Queste modulazioni sono dette *sensoriali* (Vinay, 1958: 90):

*hai la **casa*** (INO: para. 1)

*imaš **krov nad glavom*** (PUM: 14)

[7] Cfr "posto" in *Treccani - Vocabolario*, http://www.treccani.it/vocabolario, *sub voce*. Consultato il 12 dicembre 2019.

un ***popolo*** *di farfalle* (INO: para. 5)

gomilu *leptira* (PUM: 79)

Quando una cosa o un concetto sono *simboleggiati* da una caratteristica propria a loro (*Pasqua* per *santo giorno*), allora questo caratterizzante o il caratterizzato vengono spesso a cadere nell'atto traduttivo, come si può vedere dall'esempio seguente:

il santo giorno *di Pasqua non si va in campagna* (INO: para. 5)

za Uskrs se ne ide na selo (PUM: 74)

Molto spesso un sentimento può essere espresso con il gesto o le parti del corpo alle quali sono di solito legati e allora "uno dei due termini della metonimia sta a designare l'attività o l'atteggiamento prodotti dalla situazione psichica descritta dall'altro termine" (Podeur, 2002: 99), come ad esempio il nome astratto *prenemaganja* (*smancerie*) per *viscere* (*utroba*):

Malanno alle tue ***viscere****!* (INO: para. 4)

Prokleta nek' su tvoja ***prenemaganja****!* (PUM: 48)

ADATTAMENTO

Con l'adattamento entrano in questione fattori sociali, culturali, soggettivi, psicologici e linguistici. Come osserva Podeur, l'adattamento è considerato una delle soluzioni estreme nel procedimento traduttivo (Podeur, 2002:111). Le difficoltà traduttive stanno in molti fenomeni di contrasto culturale e, come spiega Diadori, "i cambiamenti sono dovuti al fatto che certi riferimenti culturali non esistono nella cultura a cui è destinato il metatesto" (Diadori, 2012: 59). Nonostante la (possibile) vicinanza geografica dei due paesi, accade spesso che i traduttori si trovino di fronte alle situazioni che non hanno nessun punto comune con la cultura del secondo lettore e allora bisogna che il traduttore si decida per l'adattamento, cioè che usi riferimenti culturali diversi, ma familiari, che siano in grado di trasferire il messaggio "secondo le conoscenze e le consuetudini dei destinatari" (Diadori, 2012: 65). Quando si scontra con fattori intraducibili, il traduttore deve concedersi parecchie libertà per ottenere un'equivalenza d'effetto e così si sopprime la distanza tra la realtà del primo testo e quella del secondo.

Nida definisce i problemi traduttivi che si risolvono con un adattamento e che possono essere dell'ambito dell'ecologia, della vita materiale, quotidiana e tecnologica, sociale, linguistica e religiosa (cfr. Nida, 1945: 194-208). Nel nostro corpus per lo più è presente quello della vita religiosa, legato al periodo della scrittura dell'opera.

Tuo padre la leggeva tutti i ***santi*** *giorni* (INO: para. 1)

Tvoj je otac čitao Bibliju svaki ***Božiji*** *dan* (PUM: 9)

cristiani *sono, come noi* (INO, 2002: para. 1)

Oni su ***ljudi****, kao i mi* (PUM, 2015: 21)

Dagli esempi si nota che l'adattamento riguarda soprattutto passi testuali in cui è privilegiata la reazione emotiva del lettore. Per fargli capire la realtà che appartiene ad un'altra cultura, cioè sempre "allo scopo di realizzare un metatesto adeguato ai destinatari, ispirato al principio di *lealtà*" (Diadori, 2012: 125), il traduttore "non chiede più di comprendere una realtà appartenente ad un'altra cultura ma interviene sostituendo i concetti o fenomeni familiari al lettore del testo di partenza con altri familiari al lettore del testo d'arrivo" (Podeur, 2002: 113).

Dunque, nei nostri esempi non si tiene conto del significato di una parola (*sveti* per *santi* e *kršćani* per *cristiani*), ma del significato globale della frase, e con l'adattamento si trova una soluzione che serve a non far cadere il discorso. Podeur sottolinea anche che questo procedimento è caratteristico di tipi di testo in cui la prima preoccupazione del traduttore è quella di stabilire un'equivalenza di effetto, come ad esempio nella letteratura infantile, nella pubblicità, nei fumetti, nei giochi di parole, nell'umorismo ecc. (Podeur, 2002: 113). Diadori aggiunge che questa strategia viene definita anche come *adattamento culturale*, o ancora come *traduzione idiomatica*.

CONCLUSIONE

In questa ricerca ci siamo occupati prima dello studio teorico della traduzione, a cui si lega, inevitabilmente, il compito del traduttore di trovare nella sua traduzione espressioni e strutture equivalenti alle espressioni e strutture particolari del testo originale. Poi abbiamo spiegato che, trattandosi

di due lingue diverse, sono vari i procedimenti attraverso i quali gli elementi culturospecifici vengono sostituiti da altri termini equivalenti. Abbiamo individuato tali elementi nel corpus e li abbiamo paragonati agli elementi analoghi della lingua bosniaca, analizzando procedimenti traduttivi fatti nel loro trasferimento. Ci siamo limitati a tre procedimenti di traduzione molto ricorrenti – trasposizione, modulazione e adattamento – senza però voler determinare quale di esso prevalga nella traduzione o quale sia l'approccio traduttivo più adatto. Analizzando vari elementi e il loro trasferimento da una lingua all'altra, si nota che, generalmente, la forma della traduzione segue quella dell'originale, con alcune modifiche stilisticamente giustificate. Ci sono anche alcuni casi in cui una certa struttura viene sostituita con un'altra che differisce dall'originale, nonostante l'esistenza di un'espressione equivalente nella LP, che però non cambia il senso della frase. Ogni procedimento traduttivo tende verso l'accettabilità, verso lo scopo che il testo sia il più possibile comprensibile ai lettori della LA. Nel nostro corpus non abbiamo rintracciato esempi che potrebbero condurre a interpretazioni sbagliate o compromettere il contesto e le connotazioni fornite dall'originale; al contrario, tutte le traduzioni adeguate sono quelle che danno un grande apporto allo scambio tra due culture.

Nerma Kerla

THE QUESTION OF EQUIVALENCE AND TRANSLATION STRATEGIES IN THE BOSNIAN TRANSLATION OF *L'INCENDIO NELL'OLIVETO* BY GRAZIA DELEDDA

Summary

In this work our research is concerned with Bosnian translation of *L'incendio nell'oliveto* by Grazia Deledda, an Italian writer, considered the greatest exponent of the Sardinian literature of the 1900s, and also one of the most important and appreciated writers of the Italian literary scene. Firstly, she created a bridge between Sardinian and Italian language with her own original style which is evident in her writing. The Bosnian translation, *Požar u masliniku*, (by Jasmin Džindo) has appeared almost a century after the first publication of the novel.

The purpose of this work is to illustrate the question of equivalence through examples and contrastive analysis and to underline various translation methods in a diversity of cultural and linguistic systems of the source text (Italian) and those of the target text

(Bosnian). The analysis is also focusing on im-possibility of arriving at an identical equivalence due to the importance of the cultural and historically determined context in which the novel is invariably included, taking it into consideration together with the writer's situation and with the position of the novel in question in the literary ensemble.

Key words: equivalence, translation, Italian language, Bosnian language, transposition, modulation, adaptation.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Deledda, G. (2015). *Požar u masliniku*. Zenica: Vrijeme.

Deledda, G. (2002). *L'incendio nell'oliveto*. Consultato il 5 dicembre 2019, disponibile su http://livros01.livrosgratis.com.br/lb000268.pdf

Diadori, P. (2012). *Teoria e tecnica della traduzione.* Milano: Le Monnier Università.

Henry, A. (2010). *Metonimia e Metafora*. Milano: Ledizioni.

Lakoff, G. –Johnson, M. (2004). *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani.

Mounin, G. (2006). *Teoria e storia della traduzione.* Torino: Einaudi.

Nida, E.–A. (1945). *Linguistics and Ethnology in Translation-Problems,* in Word, Vol. 1, Issue 2.

Podeur, J. (2002). *La pratica della traduzione*. Napoli: Liguori.

Silvestrini, D. (1994). *La forbice e il ventaglio*. Napoli: Arte Tipografica.

Vinay, J.–P. –Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais: méthode de traduction.* Paris: Didier.

Vinay, J.-P. (1968). *La traduction humaine*, in *Le Language* a cura di Martinet, A. Paris: Gallimard, 729-757.

Dizionari

Deanović, M. –Jernej, J. (1987). *Talijansko–hrvatski ili srpski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.

De Mauro, T. (2000). *Grande dizionario italiano dell'uso*. Torino: UTET.

Halilović, S. –Palić I. –Šehović, A. (2010). *Rječnik bosanskog jezika.* Sarajevo: Filozofski fakultet.

Repubblica - Dizionari. Consultato il 10 dicembre, 2019, disponibile su http://dizionari.repubblica.it

Treccani - Vocabolario. Consultato il 12 dicembre, disponibile su http://www.treccani.it/vocabolario

Jaromír Kadlec*
Université Palacký d'Olomouc
République tchèque

UDC 811.361(44+460)
DOI: 10.19090/gff.2020.4.249-258
pregledni rad

SITUATION ACTUELLE DE LA LANGUE BASQUE EN ESPAGNE ET EN FRANCE[1]

L'article présente la situation actuelle de la langue basque dans la Communauté autonome du Pays Basque, dans la Communauté forale de Navarre et au Pays Basque français et se focalise notamment sur la question de la promotion du basque et l'avis de la population du Pays Basque sur cette promotion. L'auteur présente et interprète les données sociolinguistiques résultant de l'enquête sociolinguistique du Pays Basque, organisée en 2016 par le Sous-Ministère à l'Éducation, la Politique linguistique et la Culture du Gouvernement basque d'Euskadi, de l'Office Public de la Langue Basque et du Gouvernement de Navarre. Les habitants du Pays Basque soutiennent massivement la promotion de la langue basque. Le basque n'est pas soutenu seulement par les militants basques mais aussi par la population optant pour le basque pour des raisons identitaires et les personnes dont la motivation est basée sur la logique d'intégration dans le territoire où elles se sont installées.

Mots clés : Sociolinguistique, Pays Basque, Basque, Espagnol, Français, Espagne, France.

1. SITUATION GÉOGRAPHIQUE

Le Pays Basque (*País Vasco* en espagnol, *Euskal Herria* ou *Euskadi* en basque) est un territoire couvrant la partie occidentale des Pyrénées-Atlantiques France et le nord de l'Espagne. Toute la région du Pays Basque s'étend actuellement sur une superficie de 20 664 km^2.

* jaromir.kadlec@upol.cz

[1] Cette contribution a été rédigée grâce à un soutien financier du Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports de la République tchèque accordé à l'Université Palacký d'Olomouc (IGA_FF_2019_029).

Environ 86 % du territoire du Pays Basque se trouve en Espagne (Pays Basque Sud ou Hegoalde) et 16 % en France (Pays Basque Nord ou Iparralde). Historiquement, le Pays Basque est composé de sept provinces, dont quatre situées en Espagne (Alava, Biscaye, Guipúzcoa, Navarre) et trois (Labourd, Basse-Navarre, Soule) en France. Néanmoins, la Communauté autonome du Pays Basque (*Comunidad Autónoma del País Vasco* en espagnol, *Euskal Autonomia Erkidegoa* en basque) ne comprend que les provinces d'Alava, de Biscaye et de Guipúzcoa et exclut la Navarre, qui constitue l'une des dix-sept communautés autonomes espagnoles, appelée Communauté forale de Navarre (*Comunidad foral de Navarra* en espagnol, *Nafarroako Foru Erkidegoa* en basque), bien que la Navarre espagnole couvre la moitié de tout le Pays Basque. En ce qui concerne la partie française du Pays Basque, elle est intégrée dans le département des Pyrénées-Atlantiques.

Le basque est une langue co-officielle dans toute la Communauté autonome du Pays Basque[2] et dans une partie de la Communauté forale de Navarre.[3] En France, malgré l'ajout de l'article 75-1 à la Constitution française qui énonce que les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France, le basque n'a pas le même statut et la même protection juridique qu'en Espagne, en dépit du fait que les bascophones soient majoritaires dans deux provinces historiques (Basse-Navarre et Soule) sur trois alors qu'en Espagne, ils ne sont majoritaires que dans une province sur quatre.

2. HISTOIRE[4]

Les Vascons, ancêtres des Basques, ont peuplé le territoire du Pays Basque actuel environ 5 000 ans avant notre ère, donc, avant les colonisations indoeuropéennes. Les Vascons ont chassé les envahisseurs romains mais pour garder leur indépendance et leur langue ils ont dû s'installer dans les

[2] Le basque est devenu la langue co-officielle de la Communauté autonome du Pays Basque en 1979. Avant, sauf une très courte période d'autonomie en 1936-1937, donc en période de guerre postérieure au soulèvement franquiste, le basque n'a jamais été sur aucune partie de son territoire une langue du pouvoir ou de l'administration (Oyharçabal, 2002 : 124).

[3] Depuis 1982.

[4] Le chapitre a été rédigé selon les informations contenues dans Trask, 1997.

montagnes.[5] Au sixième siècle, des groupes de Vascons ont traversé les Pyrénées et se sont réfugiés en Aquitaine, connue sous le nom de Gascogne.[6] Les Vascons espagnols ont également réussi à résister aux Arabes qui ont conquis la plus grande partie de l'Espagne. Le royaume basque de Pampelune a été créé vers 830. À la fin du dixième siècle, il s'est transformé en royaume de Navarre. Les Basques ont préservé leur autonomie et ont réussi à élargir le royaume. La Navarre comprenait la Haute-Navarre et la Basse-Navarre et la majorité de Basques vivaient dans ce royaume. L'unité basque a pris fin entre 1200 et 1370 quand les provinces constituant actuellement la Communauté autonome du Pays Basque ont été intégrées au royaume de Castille.[7] En revanche, les Basques français ont été soumis aux Anglais jusqu'au quatorzième siècle. Au quinzième siècle, la Haute-Navarre a été annexée au royaume de Castille et la Basse-Navarre a été intégrée un peu plus tard à la France. Malgré l'intégration au royaume de Castille, les Basques espagnols ont gardé une certaine autonomie locale (les *fueros*) jusqu'au dix-neuvième siècle. Les *fueros* ont été officiellement supprimés en 1876 et Madrid a imposé aux Basques ses propres administrateurs et l'usage exclusif de la langue espagnole dans les communications formelles. En 1898, Sabino Arana Gori a fondé le Parti nationaliste basque (*Partido Nacionalista Vasco* ou *PNV* en espagnol, *Euzko Alderdi Jeltzalea* ou *EAJ* en basque) qui a joué un rôle important dans le développement du nationalisme basque. Le régime de Franco a interdit l'usage de la langue basque en Espagne et a supprimé l'usage des toponymes basques. Les mouvements séparatistes basques ont abouti en 1959 à la constitution de l'ETA (*Euzkadi Ta Azkatasuna* en basque, c'est-à-dire *« Pays Basque et liberté »*), branche armée et terroriste des autonomistes basques.[8] Malgré les statuts d'autonomie accordés aux Basques en 1979 et 1982[9] et le fait que le basque est devenu une langue co-officielle, l'ETA a poursuivi ses activités terroristes. En 2011, cette organisation a renoncé à la violence et en 2018, elle

[5] http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/espagnebasque.htm, consulté le 6 mai 2019.

[6] Par altération du nom Vascons.

[7] Guipúzcoa en 1200, Alava en 1331 et Biscaye en 1370.

[8] http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/espagnebasque.htm, consulté le 6 mai 2019.

[9] Bien que la Navarre fasse du point de vue historique partie du Pays Basque, les Navarrais ont refusé d'être incorporés au Pays Basque et ont constitué une communauté distincte.

a annoncé sa dissolution sans réaliser son objectif principal : réunir les sept provinces historiques basques en un seul État.

3. AVIS DE LA POPULATION DU PAYS BASQUE SUR LA PROMOTION DE LA LANGUE BASQUE[10]

Les sept provinces basques comptent une population de 3,1 millions d'habitants dont 69,5 %[11] vivent dans la Communauté autonome du Pays Basque, 20,5 %[12] dans la Communauté forale de Navarre et 10 % en France. En ce qui concerne la Communauté autonome du Pays Basque, la population est concentrée surtout dans la province de Biscaye (53 %), suivie des provinces de Guipúzcoa (32 %) et d'Alava (15 %).[13] Selon les chiffres publiés en 2019 par la Communauté d'agglomération Pays Basque,[14] la Communauté a actuellement 308 323 habitants dont 87 % résident dans la province de Labourd, 11 % dans les provinces de Basse-Navarre et de Soule. La population du Pays Basque représente 43 % de la population du département des Pyrénées-Atlantiques.[15]

D'après les résultats de la sixième enquête sociolinguistique du Pays Basque, organisée en 2016 par le Sous-Ministère à l'Éducation, la Politique linguistique et la Culture du Gouvernement basque d'Euskadi, de l'Office Public de la Langue Basque et du Gouvernement de Navarre, les habitants du Pays

---

[10] Tous les chiffres sociolinguistiques figurant dans cet article viennent de l'enquête sociolinguistique du Pays Basque, organisée en 2016 par le Sous-Ministère à l'Éducation, la Politique linguistique et la Culture du Gouvernement basque d'Euskadi, de l'Office Public de la Langue Basque et du Gouvernement de Navarre.

[11] Selon les chiffres publiés par l'Institut Basque de Statistique (*Instituto Vasco de Estadística*) sur son site internet http://www.eustat.eus, consulté le 6 mai 2019.

[12] Selon les informations de l'Institut de Statistique de Navarre (*Instituto de Estadística de Navarra*), disponibles sur son site internet http://www.cfnavarra.es, consulté le 6 mai 2019.

[13] La langue basque a disparu au cours des siècles passés de la quasi-totalité du territoire de la province d'Alava ainsi que de la partie centrale et sud de la Haute-Navarre qui ont été romanisées.

[14] Sur son site internet http://www.communaute-paysbasque.fr, consulté le 6 mai 2019.

[15] Selon les données publiées par l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques http://www.insee.fr, consulté le 6 mai 2019.

Basque soutiennent massivement la promotion de la langue basque. 55,8 % de la population est pour, 28,2 % ni pour ni contre et 16 % est contre. L'avis sur la promotion du basque est bien évidemment étroitement lié aux compétences linguistiques. Les partisans de la promotion de la langue basque sont largement majoritaires parmi les bascophones bilingues (85,3 %), majoritaires parmi les bilingues réceptifs (61,2 %) et minoritaires parmi les non-bascophones (39 %). Concernant les provinces historiques, les personnes soutenant la promotion de la langue basque sont majoritaires dans les provinces de Guipúzcoa (74,6 %), de Biscaye (62,2 %), de Basse-Navarre est de Soule (55 %) et d'Alava (53,4 %), mais minoritaires dans les provinces de Haute-Navarre (33,3 %) et de Labourd (32,4 %). Quant aux chefs-lieux, le basque est le plus soutenu à Saint-Sébastien (60,7 %), suivi de Bilbao (53,8 %), de Vitoria-Gasteiz (50,6 %), de Pampelune (37,6 %) et de l'agglomération Bayonne-Anglet-Biarritz (26,4 %). En revanche, entre les groupes d'âge, il n'y a pratiquement pas de différences. Le taux de partisans du basque est en hausse continue (47,5 % en 1991 et 55,8 % en 2016). 85,8 % des habitants du Pays Basque demandent que le Pays Basque soit bilingue, 9,2 % sont partisans de l'unilinguisme basque et 4,1 % seulement ne veulent pas que cette langue soit utilisée sur le territoire basque. La population du Pays Basque privilégie l'école en basque avec apprentissage de l'espagnol ou du français (57,6 %), suivie de l'école bilingue (23,7 %), de l'école unilingue espagnole ou française (9,8 %) et de l'école en espagnol ou en français avec apprentissage du basque (6,9 %).

Ce sont les habitants de la Communauté autonome du Pays Basque qui soutiennent le plus la promotion de la langue basque parmi les trois parties du Pays Basque. 65 % d'entre eux sont pour, 25,8 % ni pour ni contre et 9,3 % sont contre. L'élargissement de l'emploi du basque est soutenu non seulement par les bascophones bilingues (87,1 %) et les bilingues réceptifs (63,4 %), mais aussi par la moitié des non-bascophones (49,7 %). La proportion des personnes favorables au soutien du basque augmente en permanence (55 % pour, 31 % ni pour ni contre et 14 % contre en 1991). En ce qui concerne l'enseignement, les habitants de la Communauté préfèrent largement l'école en basque avec apprentissage de l'espagnol (69,3 %), suivie de l'école bilingue (23,6 %). 61,9 % des habitants sont contents de la politique linguistique du gouvernement basque, par contre 19,5 % l'évaluent de manière négative. La politique linguistique satisfait notamment les habitants des provinces de Biscaye (63,4 %) et de Guipúzcoa (62,9 %), mais seulement 54,6 % de la

population d'Alava, où l'on trouve aussi le plus d'habitants (23,8 %) qui en sont mécontents. En revanche, il y a très peu de différences entre les divers groupes d'âge et de locuteurs car le taux de satisfaction se situe autour de 60 % chez les bascophones bilingues (62,4 %) ainsi que chez les bascophones réceptifs (56,9 %) et les non-bascophones (63,6 %).

C'est la population de la Communauté forale de Navarre qui soutient globalement le moins la promotion de la langue basque (33,3 % sont pour, 27,6 % ni pour ni contre et 39,1 % sont contre). À la différence de la Communauté autonome du Pays Basque, il existe des disparités énormes entre les différents types de locuteurs et de zones. Les partisans de l'élargissement de l'emploi du basque représentent 82,3 % des bascophones bilingues mais seulement 51,1 % des bascophones réceptifs et 22,7 % des non-bascophones. La promotion du basque est soutenue par 68,1 % de la population de la zone bascophone, mais par seulement 36,3 % de la population de la zone mixte et 19,1 % de la zone non-bascophone. Ce qui est en revanche positif, c'est l'augmentation du pourcentage de personnes soutenant la promotion du basque (21,6 % en 1991 contre 33,3 % en 2016), bien que ce pourcentage ait baissé durant les cinq dernières années (37,7 % en 2011). Quant à l'éducation, la population de cette Communauté préfère l'école en basque avec apprentissage de l'espagnol (34,9 %), suivie de l'école monolingue espagnol sans basque (30,9 %). 35,4 % des Navarrais trouvent la politique linguistique de leur gouvernement appropriée et 41,2 % inappropriée. La population est plus contente dans la zone bascophone (45,6 % de satisfaits contre 29,2 % de mécontents) que dans la zone mixte (39,6 % de satisfaits contre 41,4 % de mécontents) et dans la zone non-bascophone (24,4 % de satisfaits contre 44 % de mécontents). Parallèlement, ce sont surtout les bascophones bilingues (58,7 %) qui apprécient la politique linguistique de la Communauté (58,7 % de satisfaction), davantage que les bascophones réceptifs (46,2 % de satisfaction) et les non-bascophones (30,7 % de satisfaction). Les non-bascophones ne sont pas contents parce qu'ils pensent que le gouvernement communal fait trop pour la promotion du basque tandis que les bascophones ne sont pas satisfaits car ils trouvent la politique linguistique en faveur de la langue basque insuffisante.

Les habitants du Pays Basque français soutiennent majoritairement la promotion de la langue basque. Au total, 35,3 % de la population est pour, 47,5 % ni pour ni contre et 17,1 % est contre. La promotion de la langue basque trouve ses partisans surtout parmi les bilingues bascophones (67 % sont pour,

28 % ni pour ni contre et 6 % sont contre), mais aussi parmi les bilingues réceptifs (52 % sont pour, 38 % ni pour ni contre et 10 % sont contre) et les non-bascophones (24 % sont pour, 55 % ni pour ni contre et 21 % sont contre). Il est évident que la langue basque est mieux vue par la population des provinces de Basse-Navarre et de Soule (55 % des habitants sont pour, 32 % ni pour ni contre et 13 % sont contre) que par les habitants de l'agglomération Bayonne-Anglet-Biarritz (26 % sont pour, 52 % ni pour ni contre et 21 % sont contre). La population du Pays Basque français préfère l'école bilingue (41 %), suivie de l'école en basque avec apprentissage du français (19 %), de l'école en français (19 %) et de l'école en français avec apprentissage du basque (17 %), tandis qu'en 1991 dominait l'école en français avec apprentissage du basque (37 %), suivie de l'école bilingue (34 %), de l'école en français (19 %) et de l'école en basque avec apprentissage du français (7 %). Les bascophones ont une préférence pour l'école en basque avec apprentissage du français (49 %), suivie de l'école bilingue (38 %), de l'école en français (5 %) et de l'école en français avec apprentissage du basque (4 %). Les non-bascophones préfèrent l'école bilingue (41 %), suivie de l'école en français (24 %), de l'école en français avec apprentissage du basque (21 %) et de l'école en basque avec apprentissage du français (10 %). Ces chiffres démontrent le succès et la popularité de l'enseignement bilingue et la non popularité de l'enseignement unilingue français, même chez les non-bascophones, au moins au niveau de l'opinion publique. La connaissance du basque est indispensable pour être vraiment Basque pour 53 % seulement de la population, ce qui illustre la position faible des langues régionales en France ainsi que le fait que la connaissance de la langue basque en France, mais aussi en Espagne, représente une partie moins importante de l'identité que dans le cas du catalan en Catalogne ou du français au Québec. 80 % des habitants se sentent Basques alors que les non-bascophones représentent 70 % de la population. Mais, d'autre part, presque tous les habitants du Pays Basque français (94 %) pensent que le basque et le français sont les langues de demain pour ce territoire. Seulement 3 % demandent que le Pays Basque français soit unilingue français et 2 % optent pour l'unilinguisme basque. Chez les bascophones, 91 % sont partisans du bilinguisme, 8 % pensent que le basque est la seule langue d'avenir pour le Pays Basque français et 1 % des habitants préfèrent le français. La majorité des habitants (76,7 %) veulent que leurs enfants apprennent le basque à l'école. Donc, toute la population, les bascophones ainsi que les non-bascophones, sont partisans du bilinguisme. Tous les bascophones sont déjà bilingues et les

francophones unilingues devraient apprendre la langue basque. En revanche, 41,1 % pensent que le basque est en danger et 45,7 % pensent que le basque est hors de danger. Les craintes pour la langue basque sont plus fortes chez les bascophones (46 %) que chez les non-bascophones (36 %), ainsi que chez les jeunes (54 % dans le groupe 16-24 ans contre 32 % dans le groupe 65 ans et plus).

4. CONCLUSION

Le basque est une langue transfrontalière et le mouvement de renaissance linguistique et culturelle qui s'est développé à la fin du régime franquiste en Espagne a aussi eu une influence énorme sur le prestige et l'image positive de la langue basque dans la partie française du Pays Basque ainsi que sur les pouvoirs politiques français.[16]

Le basque n'est pas soutenu seulement par les militants basques mais aussi par la population optant pour le basque pour des raisons identitaires et les personnes dont la motivation est basée sur la logique d'intégration dans le territoire où elles se sont installées.

Le nombre de locuteurs utilisant le basque en Espagne est en hausse tandis que le nombre de personnes utilisant exclusivement l'espagnol est en baisse continue et l'usage social de la langue basque augmente en continu.

Le processus de revitalisation de la langue basque a été lancé en France beaucoup plus tard qu'en Espagne, ce qui est lié à la politique linguistique de l'État français et son approche envers les langues minoritaires et régionales.[17] Néanmoins, les résultats français sont légèrement optimistes et les premiers signes d'amélioration de la situation de la langue basque en France apparaissent.

---

[16] Projet de politique linguistique propre au Pays Basque français et création de l'Office Public de la Langue Basque en 2006, cofinancé par le Gouvernement autonome basque, qui a donné suite aux activités du Centre culturel du Pays Basque (1984-1988) et de l'Institut culturel basque fondé en 1990.

[17] Il est vrai qu'à partir des années 1960, les réseaux associatifs (Académie de la langue basque, AEK, Seaska, les médias bascophones, les associations de parents d'élèves, etc.) se mobilisent dans l'objectif de sauver la langue basque, mais les pouvoirs publics commencent à intervenir dans les années 1990-2000 et leurs efforts aboutissent à la Création de l'Office Public de la Langue Basque en 2004.

Jaromír Kadlec

THE CURRENT SITUATION OF BASQUE LANGUAGE IN SPAIN AND IN FRANCE

Summary

This article focuses on Basque Country, the historical and cultural area of the Basque people, culture and language,located in the western Pyrenees, straddling the border between France and Spain on the coast of the Bay of Biscay. The article describes, analyses and compares the evolution of the demolinguistic situation in Basque Autonomous Community, in Chartered Community of Navarre and in Basque Municipal Autonomous Community in France. The position of Basque in Spain has improved significantly and the number of speakers of that language has also increased. In France, the revitalization of Basque began much later, but the first signs of increasing popularity of this language are beginning to emerge.

Keywords: Sociolinguistics, Basque Country, Basque, Spanish, French, Spain, France.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Costa, J. (2010). Des derniers locuteurs aux néo-locuteurs : revitalisation linguistique en Europe. *Faits de langues*, 35-36, 205-223.

Coyos, J.-B. (2004). *Politique linguistique : langue basque et langue occitane du Béarn et de Gascogne.* Bayonne, Saint-Sébastien : Elkarlanean.

Coyos, J.-B. (2013). Le basque. In: Kemnitz, G. (éd.) (2013). *Histoire sociale des langues de France.* Rennes : Presses universitaires de Rennes, 427-437.

Etxebarria, M. (2002). *La diversidad de lenguas en España.* Madrid : Alianza.

Etxebarria, M. (2015). La situación sociolingüística de la lengua vasca hoy: País Vasco y Navarra. *Confluenze*, 7, 13-45.

Laborde, D. (ed.) (2004). *Six études sur la société basque.* Paris : L'Harmattan.

Oyharçabal, B. (1999). Droits linguistiques et langue basque : diversité des approches. In : Clairis, C. – Costaouec, D. & Coyos, J.-B. (eds.) (1999) *Langues et cultures régionales de France.* Paris : L'Harmattan, 53-70.

Oyharçabal, B. (1999). La situation démolinguistique de la langue basque. In: Blanchet, P. –Breton, R. & Schiffman, H. (eds.) (1999) *Les langues régionales de France : un état des lieux à la vieille du XXIe siècle.* Louvain-la-Neuve : Peeters, 33-53.

Oyharçabal, B. (2002). L'unification orthographique et morphologique du basque standard. In : Caubet, D. – Chaker, S. & Sibille, J. (eds.) (2002) *Codification des langues de France.* Paris : L'Harmattan, 123-140.

Pierre, T. (2013). L'officialisation de la langue basque en France : du droit à la différence au droit à l'égalité ? *Langage et société*, 2013/3, 145, 103-119.

Trask, R. L. (1997). *The History of Basque.* London-New York: Routledge.

Urteaga, E. (2002). La langue basque au Pays Basque : diagnostic, évolution et prospective. *Lapurdum*, 7, 327-338.

Urteaga, E. (2006). *La langue basque dans tous ses états: Sociolinguistique du Pays Basque.* Paris : L'Harmattan.

SITES INTERNET

Académie de la langue basque (2019). Consulté le 6 mai 2019, disponible sur http://www.euskaltzaindia.eus

Communauté d'agglomération Pays Basque (2019). Consulté le 6 mai 2019, disponible sur http://www.communaute-paysbasque.fr

Comunidad foral de Navarra (2019). Consulté le 6 mai 2019, disponible sur http://www.navarra.es

Gobierno Vasco (2019). Consulté le 6 mai 2019, disponible sur http://www.euskadi.eus

Institut National de la Statistique et des Études Économiques (2019). Consulté le 6 mai 2019, disponible sur http://www.insee.fr

Instituto de Estadística de Navarra (2019). Consulté le 6 mai 2019, disponible surhttp://www.cfnavarra.es

Instituto Vasco de Estadística (2019). Consulté le 6 mai 2019, disponible surhttp://www.eustat.eus

Leclerc, Jacques: Pays basque. Aménagement linguistique dans le monde (2019). Consulté le 6 mai 2019, disponible sur http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/espagnebasque.htm

Office Public de la langue basque (2019). Consulté le 6 mai 2019, disponible surhttp://www.mintzaira.fr

RECHERCHES DIDACTIQUES

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

RICERCHE DIDATTICHE

Vanja Manić-Matić*
Faculté de Philosophie et Lettres
Université de Novi Sad, Serbie

UDC 371.3:811.133.1'243.378.4
DOI: 10.19090/gff.2020.4.261-271
originalni naučni rad

LE (NON) VERBAL DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE – ENJEUX, DÉFIS ET RÉALITÉS EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE

Il est aujourd'hui inévitable d'aborder la compétence communicative quand il s'agit de l'enseignement des langues étrangères. Cependant, la question que nous nous posons est comment se manifeste une interaction en classe et si nous devons changer la manière d'enseigner dans le contexte universitaire. Ici notre objectif est de montrer quels sont les enjeux, défis et réalités du non verbal, et quelle est l'importance des gestes en classe de FLE. Dans notre travail nous avons recouru à une méthodologie descriptive et comparative des gestes que les apprenants, ainsi que les enseignants de FLE, utilisent en contexte universitaire. En analysant ces éléments, nous nous sommes aperçue que les gestes pour certains niveaux d'apprentissage étaient très importants et complémentaires au verbal, surtout si l'enseignant était francophone et ne parlait qu'en français. En tant que supports pédagogiques, les gestes jouent un grand rôle et facilitent parfois l'interaction apprenant/ enseignant, dans les situations où la parole seule ne pourrait avoir cette efficacité. Par ailleurs, nous avons remarqué que dans la formation initiale des futurs professeurs le non verbal était souvent sous-entendu et mis au second plan, alors que sa prise de conscience de la part de l'enseignant pourrait favoriser une meilleure interaction et une meilleure communication en classe de FLE. Somme toute, la complexité de ce domaine de la didactique des langues nous porte à penser qu'il faudrait l'explorer davantage et lui attribuer l'importance particulière qui lui est due.

Mots clés : (non) verbal, enseignement, apprentissage, français langue étrangère (FLE).

1. INTRODUCTION

Dans cet article nous voulons aborder le sujet qui s'impose de plus en plus dans l'enseignement des langues étrangères, par conséquent dans

* vanja.manic.matic@ff.uns.ac.rs

l'enseignement du FLE, et qu'on a longtemps sous-entendu dans la didactique de leur enseignement/ apprentissage en général. La gestuelle comme phénomène anthropologique et socioculturel apparaît à l'époque des premiers hommes, avant même que les compétences verbales de communication ne soient encore bien développées. Ce n'est qu'avec la parole que la gestuelle va de pair, elle se développe, et au fil du temps deviendra accessoire ou encore sera mise au second plan. Dans notre nouveau monde de consommation où toute sorte de visibilité est inévitable comme l'Internet, les photos, les publicités, la télévision, la presse, la gestuelle est bien travaillée, soignée, apprise, parfois artificielle et donne une fausse image de l'Autre, surtout quand il s'agit du phénomène des « selfies ». Alors pourquoi un enseignant de FLE ne ferait-il pas des efforts et ne l'utiliserait-il pas dans un objectif didactique, pour un meilleur enseignement, où les apprenants seraient rassurés et motivés pour l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère ?

La problématique qui s'impose dans notre étude de cas[1] c'est que la gestuelle est sous-entendue, et même négligée. Étant donné qu'elle n'est pas apprise dans la formation initiale des futurs enseignants, on n'y prête presque pas attention. Ce n'est qu'avec les nouvelles approches dans la didactique des langues, imposées par le CECRL[2] et la pédagogie active, qu'on commence à entrevoir l'importance des éléments paralinguistiques. Dans ce travail notre objectif est d'approcher et de conscientiser le non verbal comme moyen de communication, par lequel non seulement les futurs enseignants de FLE, mais aussi les apprenants de FLE, pourront mieux développer et assurer une meilleure compétence linguistique dans la langue étrangère qu'ils acquièrent. « Tout enseignant est un gesticulateur (…), il est un ensemble de gestes volontaires et non volontaires, et toujours fonctionnels (…). Il n'est pas que cela, mais il est toujours cela aussi, et de manière omniprésente » (Calbris, Porcher, 1989 : 20-21). De même, « tout apprenant, dans l'acte même d'apprentissage, gesticule lui aussi (…). Parce que sa gestualité le caractérise (…), elle fait partie de son identité, celle dont l'enseignant doit se soucier constamment s'il veut mener un enseignement effectivement centré sur

[1] L'enseignement/ apprentissage du FLE à la Faculté de philosophie et lettres, Université de Novi Sad (Serbie).

[2] Désormais nommé CECRL.

l'apprenant » (Calbris, Porcher, 1989 : 21). Cependant, dans une classe il faudrait encore faire la distinction entre les « gestes à enseigner » et les « gestes pour enseigner » que L. Cadet et M. Tellier font (Cadet, Tellier, 2007 : 72). De plus, ces auteurs font référence aux « gestes culturels » sans lesquels il est inévitable d'enseigner une langue étrangère, ainsi que le « geste pédagogique », que nous allons, nous aussi, adopter dans un sens plus large, ainsi que ses manifestations. « Il peut apparaître sous différentes formes : mimiques faciales, mimes, gestes des mains, attitudes/ postures, gestes culturels (sous réserve qu'ils soient reconnus/ compris par les apprenants » (Cadet, Tellier, 2007 : 72).

Pour ce qui est de notre contexte, il faut également mentionner que nous évoquerons notre expérience avec nos groupes d'étudiants de la faculté de Novi Sad[3] au fur et à mesure de notre travail, ainsi que le fait que l'auteure de cet article est lectrice de français, francophone non native et qu'elle ne recourt pas à la langue maternelle en cours de FLE. Ce fait joue un grand rôle dans l'enseignement du FLE, étant donné que l'enseignante est davantage exposée à des situations où l'utilisation des gestes pédagogiques est pratiquement inévitable. Nous verrons si nous devons changer la manière d'enseigner dans le contexte universitaire et ce que les gestes dévoilent de l'enseignant et de l'apprenant. De même, notre objectif est aussi de montrer les enjeux, défis et réalités du non verbal, et l'importance de la gestuelle en classe de FLE. Pour avoir un meilleur aperçu de cette problématique nous répartirons notre travail en plusieurs parties qui concernent la kinésie, ainsi que sa typologie. Ensuite, nous ferons ressortir des conclusions générales et constaterons pourquoi il faudrait intégrer ces éléments de comportement dans la formation initiale des futurs enseignants.

2. LA KINÉSIE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE

Nous savons déjà que l'interaction en classe de FLE apparaît sous deux formes, c'est-à-dire qu'elle peut être verbale ou non verbale. « L'un des traits

[3] L'auteure de cet article a plus de quinze ans d'expérience dans l'enseignement du FLE.

caractéristiques du langage humain est le mouvement corporel qui accompagne presque partout l'effort de communication verbale » (Cresswell, 1968 : 119). En général, on attend qu'elle se passe dans deux sens ; elle peut être initiée de la part de l'enseignant, ou encore de l'apprenant. Cependant, dans l'apprentissage des langues il existe aussi une interaction que les apprenants réalisent entre eux-mêmes. C'est le cas dans de nombreux exercices langagiers comme les jeux (jeux de rôles, d'histoire, de pantomime), dialogues, téléphone sans fil etc., où le plus souvent les apprenants recourent à la gestuelle pour compléter leurs énoncés ou encore pour illustrer une notion. La gestuelle s'impose alors comme inévitable pour eux aussi, et non pas seulement pour les enseignants. Pourtant la question que nous pouvons nous poser est où nous sommes par rapport à cette interaction non verbale. En ce qui concerne notre cas, l'enseignement du FLE en contexte universitaire, nous nous sommes aperçue que ce domaine de la didactique n'était presque pas exploré. D'autant plus que dans ce contexte on a longtemps sous-entendu l'enseignement/ apprentissage traditionnel « ex cathedra », qui dans un sens impliquait peu les mouvements corporels en général. Cependant, avec les nouvelles tendances de la communication au XXI^{e} siècle, il va de soi que l'enseignement/ apprentissage aussi devrait changer son approche dans la didactique des langues. C'est d'ailleurs ce qui est prescrit par le CECRL où pour « parvenir à un certain niveau de communication » on insiste sur l'exploitation du « paralinguistique (mimique, geste, mime etc.) » (CECRL, 2000 : 11). Par conséquent, durant notre expérience dans l'enseignement, nous sommes, nous aussi, en mesure d'adopter de nouvelles approches et de suivre les nouvelles tendances en didactique du FLE. Nous avons trouvé que les gestes avaient une grande importance dans la réalisation des cours de français, surtout dans les circonstances où pour enseigner nous ne nous servons que de la langue française et non pas de la langue maternelle (le serbe). « Dans l'enseignement d'une langue vivante, l'enseignant doit intégrer la maîtrise des codes gestuels afin que les apprenants aient conscience de l'importance des signes non verbaux dans la communication en langue cible » (Chaves–Favier & Pélissier, 2012 : 58). Ce qui est commun pour tous les gestes c'est qu'ils nous parlent et, s'ils sont bien interprétés, nous mènent à la compréhension d'un ensemble de circonstances. Pour un meilleur aperçu et une meilleure analyse des gestes dans notre contexte, nous recourrons aussi à la classification de G. Calbris (Calbris, 1985 : 66), c'est-à-dire aux gestes qui « illustrent », « complètent » et « remplacent » la parole. En outre, nous adopterons également une sous-

catégorie, qui est en effet la manifestation des gestes où nous distinguerons les micro-gestes des macro-gestes, les deux pouvant être réalisés de la part de l'enseignant, ou de la part de l'apprenant. Pour ce qui est des micro-gestes nous y entendons les mouvements de la tête, des sourcils, des lèvres, le regard et la posture; tandis que les macro-gestes seront les actions et les gestes pédagogiques perçus comme évidents et attendus en classe : écrire au tableau, tenir le stylo, lever la main etc.

2.1. Les micro-gestes

Nous percevrons les micro-gestes indépendamment du verbal. Il s'agit de petits mouvements corporels souvent passés inaperçus qui nous en disent long et qui peuvent se manifester chez les enseignants aussi bien que chez les apprenants.

2.1.1. La tête, le menton, le regard, les sourcils

Les mouvements de la tête que nous avons remarqués en classe chez les apprenants sont, le plus souvent, le hochement et les inclinaisons latérales à droite et à gauche. Avec le hochement de tête tous les actants peuvent exprimer le oui ou le non, c'est-à-dire, l'approbation ou la désapprobation. Cependant, les détournements latéraux de la tête peuvent être perçus différemment par l'apprenant. « Si la tête est inclinée à droite, l'image publique prime sur l'image de soi. Si la tête est inclinée à gauche, l'image de soi prime sur l'image publique » (Messinger, 2009 : 50). Les mouvements de la tête sont complétés par les mouvements de ses autres parties. Le plus souvent, le menton accentue quelque chose, tandis que le regard perçu avec les mouvements de la tête peut avoir de nombreuses significations.

En ce qui concerne le regard, il faut différencier le regard de l'enseignant, qui a une position supérieure par rapport à celui des apprenants. L'enseignant a pour objectif de couvrir, et même d'évaluer toute la classe d'un seul regard. Son regard devrait exprimer la confiance et rassurer les apprenants. De cette façon il crée de la classe un lieu sûr et agréable pour l'enseignement/ apprentissage. De plus, par ce type de regard l'enseignant encourage et soutient les apprenants et s'assure d'une bonne ambiance en classe. Cela est très important pour la motivation qui dans la plupart des cas mènera vers une progression dans le rapport enseignant-apprenant(s). Parmi d'autres regards sont aussi ceux qui

d'une part évoquent le consentement, ainsi que la réflexion, et d'autre part, ceux qui démontrent l'objection, ou encore l'étonnement qui appellent à la correction. Cependant, il y en a aussi qui nous trahissent, qui sont dus à un malaise psychologique, ou encore à un malaise physique. En ce qui concerne l'apprenant, son regard est tout de suite perçu depuis une position inférieure, étant donne la hiérarchie qui existe en classe, mais ne devrait pas toujours l'être. Dans le premier contact avec l'enseignant, l'apprenant est aussi dans une situation d'évaluation. Le regard peut manifester une sorte d'insécurité, d'inquiétude parce que l'apprenant ne sait pas ce qui l'attend[4]. Il s'agit d'un regard qui évoque une certaine peur ou l'angoisse de l'inconnu, mais chez certains apprenants il peut être remplacé par celui de la curiosité ou d'une interrogation. Par ailleurs, dans ces premiers contacts nous avons aussi remarqué des regards d'étonnement et de (mé)contentement. Étant donné qu'il s'agit de cours commençant très tôt le matin[5], très souvent nous pouvons apercevoir des regards de fatigue, ou encore de sommeil. En tout cas, ce sont des regards passifs dont l'enseignant devait tenter d'éveiller l'attention de l'apprenant. Par ailleurs, dans les groupes de débutants, nous ressentons parfois un regard d'ennui, car il s'agit ici en effet de faux-débutants qui ont été auparavant sensibilisés au français. Parfois, le regard des apprenants manifeste de l'étonnement là où il s'agit d'une nouvelle découverte. C'est surtout celui que l'on ressent aux premiers cours de FLE, étant donné que l'enseignante s'exprime seulement en français, tandis que les apprenants s'attendaient à une traduction en serbe, qui dans ce cas-là ne suit pas le français. Dans le processus de l'enseignement/ apprentissage nous avons aussi remarqué des regards de réflexion ou de découragement. Par ce dernier regard, les apprenants plus astucieux demandent de l'aide à l'un de leurs collègues qui saurait répondre à la demande de l'enseignant. Il existe aussi un regard fuyant, détourné « car il est perçu par l'autre comme un viol de son territoire » (Messinger, 2009 : 67). De plus, ils peuvent adresser ce même type de regard à l'enseignant aussi, tout en le fixant pendant une petite période. Pendant les examens écrits, nous avons perçu qu'il y avait des apprenants qui avaient « les yeux au ciel » car ils voulaient dissimuler

[4] Le premier cours de français du niveau A1 (vrais débutants) en est un excellent exemple.

[5] Les cours des langues étrangères commencent à 7h30 du matin.

quelque chose. « Même s'il ne dure qu'un bref instant, le dérapage oculaire systématique est la traduction d'un stress » (Messinger, 2009 : 69). Le regard baissé, la tête et le menton dirigés vers le sol démontrent le plus souvent la méconnaissance et aussi le stress. Pareillement, il faudrait distinguer le regard actif, présent au moment donné, de son contraire, le regard passif, absent des apprenants qui expriment ainsi leur manque de motivation dû au sommeil, à la faim ou encore à un manque de concentration. Tous ces regards sont le plus souvent accompagnés de mouvements de sourcils qui sont complémentaires à leur manifestation et qui les déterminent plus précisément. Qu'il s'agisse de l'enseignant ou de l'apprenant, comme le regard, si on les fronce ou on les lève, les sourcils peuvent témoigner de l'inquiétude, de la désapprobation, du (mé)contentement, de la colère ou encore de l'étonnement.

2.1.2. Les lèvres et la respiration

En analysant les mouvements des lèvres, nous avons remarqué que leurs manifestations aussi pouvaient révéler soit des pensées soit l'état psychique dans lequel se trouvent les actants d'une interaction en classe. Si elles sont détendues, il s'agit d'attention et de suivi des deux parts (enseignant/ apprenant(s)). Les lèvres entrouvertes indiquent une pause de réflexion, ou encore une certaine méconnaissance. Si on se mord les lèvres, cela révèle le stress et la nervosité, c'est-à-dire une situation désagréable pour les actants. Les mouvements rapides des lèvres bien serrées, à droite et à gauche, démontrent que l'actant est dans une situation de prise de décision, ou encore dans un état de réflexion. Le sourire, s'il est sincère, révèle le contentement, la joie, mais il y a des situations où les sourires peuvent aussi passer pour moqueurs. Dans ces cas il faudrait que l'enseignant réagisse afin de remédier à l'atmosphère de la classe. La respiration, si elle est bruyante et lente, peut dévoiler beaucoup sur l'état psychique des apprenants lors du processus de l'apprentissage. Cela peut être un soupir après une échéance à une activité (par ex. échouer à un examen), ou encore un soupir, signe de mécontentement (par ex. l'apprenant ne sait pas répondre à la demande de l'enseignant lors d'un examen).

2.1.3. La posture

Dans une classe, les postures de l'enseignant et des apprenants changent constamment. « La posture adoptée par l'enseignant face à sa classe va avoir une grande influence sur l'apprentissage des élèves » (Bucheton, 2016 :1). D'après D.

Bucheton et Y. Soulé, il existe plusieurs types de posture chez les enseignants ainsi que chez les apprenants. Pour l'enseignant ce sont la « posture de contrôle, de contre-étayage, d'accompagnement, posture d'enseignement, de lâcher-prise et une posture dite du *magicien* » (Bucheton, Soulé 2011 : 13). Par ailleurs, les mêmes auteurs ont révélé chez les apprenants six types de posture : « réflexive, première, ludique/ créative, scolaire, de refus, dogmatique traduisant les grandes caractéristiques de l'engagement des élèves dans les tâches » (Bucheton, Soulé 2011 : 12). Leurs changements seront sous l'influence de multiples facteurs et, si nous les examinons de plus près, ils nous diront beaucoup sur le caractère d'un individu, sur son état physique et psychique, sur son contexte socioculturel, sur sa motivation, son intérêt et son attitude envers tous les actants de la classe.

2.2. Les macro-gestes

Pour ce qui concerne les macro-gestes nous comprenons les mouvements des mains, auxquels sont naturellement liés ceux des bras, qui jouent un grand rôle dans l'interaction (non) verbale en général, et donc en didactique des langues. S'ils sont simultanés et synchronisés avec la parole de l'enseignant/ apprenant, cela démontre une bonne réflexion et une meilleure compréhension de la langue cible. Ils peuvent achever un énoncé, ou encore remplacer une notion complète. De la part de l'enseignant il s'agit d'actions comme : écrire/ dessiner au tableau, toucher ou montrer du doigt un objet (un livre, une chaise, etc.), faire de la pantomime (ouvrir/ fermer une porte/ une fenêtre) etc. En ce qui concerne les apprenants, ce sont les actions suivantes : écrire /tenir un stylo, un crayon dans la main/ les mains sur la table (qui démontrent la zone de confort, de suivi, d'attention ou d'intérêt), lever la main (réponse à la demande, intérêt, réflexion), effacer/ tenir la gomme à la main (correction / réflexion), s'appuyer avec la main (ennui, manque d'intérêt, de concentration). Alors, tous ces éléments de comportement peuvent être perçus: indépendamment (et nous aurons une compréhension partielle et isolée), ou comme un ensemble (qui sous-entend une compréhension complète et complexe). Nous sommes d'avis que les macro-gestes seront mieux perçus dans leur totalité si nous leur ajoutons encore les micro-gestes, car dans la plupart des cas ils interviennent ensemble, les uns sont suivis des autres : les bras/ mains appuient la tête ; le regard, les sourcils, la bouche avec hochement de tête, l'index appuyé contre la tempe, la main sur le front etc.

3. LES ENJEUX, LES DÉFIS ET LES RISQUES DE LA GESTUELLE

Durant notre expérience, nous nous sommes aperçue que pour les apprenants du niveau débutant les gestes étaient très importants et complémentaires au verbal, surtout si l'enseignant était francophone et ne parlait qu'en français. Par ailleurs, pour ceux du niveau intermédiaire nous avons remarqué que les gestes favorisaient la communication, rassuraient les interlocuteurs en les mettant dans une zone confortable lors de l'interaction, ou encore remplaçaient un manque de vocabulaire. Ce qui est important c'est qu'en se servant de gestes chaque enseignant devrait tout d'abord bien viser l'objectif, la notion, le terme, qu'il veut démontrer, mimer ou expliquer. De même, il devra être simple et explicite dans sa gestuelle, pour pouvoir mieux rassurer et encourager les apprenants. Cependant, il devra éviter d'exagérer et de faire le clown pour ne pas perdre sa crédibilité. Pareillement, il y a des situations où un enseignant peut être mal compris, ou encore pas du tout compris à cause d'une mauvaise interprétation des gestes. Étant donné que les apprenants sont peu sensibilisés à la culture francophone en général, il y a des cas où un geste culturel pourrait être mal accepté ou provoquer un choc culturel ce qui pourrait détourner ou défavoriser l'interaction enseignant/ apprenant.

4. CONCLUSION

Dans une classe de langue le verbal occupe une place particulière, attendue et tout à fait naturelle. Pourtant, la combinaison des deux, du verbal et du non verbal, est une manifestation beaucoup plus fréquente dans une interaction. Il est question de deux éléments complémentaires, qui conjointement contribuent à une meilleure compréhension, rassurent et encouragent les apprenants dans les cas où ils sont bien interprétés et bien perçus. Cependant, il faut être prudent et conscient de leur emploi, tenir compte du contexte (socio)culturel des interlocuteurs et ne pas avoir de préjugés pour éviter des malentendus. Dans la didactique des langues il faudrait retrouver les gestes. Nous sommes d'avis qu'il est très important que les enseignants les observent. En les reconnaissant ils pourront mieux suivre, guider, corriger et gérer la classe. Par ailleurs il faudrait tenir compte que tous les gestes dépendront aussi de la dynamique de l'enseignant ainsi que de son caractère. Il s'agit de comportements innés, mais qui pourraient être corrigés, si on commence à les conscientiser et à les percevoir. L'enseignant est comme un chef

d'orchestre qui doit savoir diriger un ensemble avec ses mains, ses regards et ses postures. De même, il devrait apprendre à reconnaître et à considérer la gestuelle des apprenants. Nous sommes d'avis qu'en didactique des langues, il s'agit d'un domaine très complexe qui n'est pas suffisamment exploré et que nous devrons toujours repenser. Il faudrait donc lui donner une attention particulière, surtout dans la formation initiale des futurs enseignants de langues étrangères.

Vanja Manić-Matić

THE (NON) VERBAL IN TEACHING OF FLE – ISSUES, CHALLENGES AND REALITIES IN UNIVERSITY CONTEXT

Summary

Nowadays, it is inevitable to approach communicative competence when it comes to teaching foreign languages, as prescribed by the *Common European Framework of Reference for Languages*. However, we pose the question: how do we interact in the classroom and do we have to change the way we teach in the university context? For some levels of foreign language learning, gestures, as a teaching aid, play a large role and sometimes facilitate the learner-teacher interaction in situations where speech alone is not as effective. We realized that gestures were very important for learners at the beginner level and that they were complementary to the verbal aspect, especially if the teacher was Francophone, and spoke only French. Moreover, for those at the intermediate level, we noticed that gestures favored communication, reassured the interlocutors by providing them a comfort zone during the interaction, or replaced the lack of vocabulary. We believe that it is necessary to find gestures in the didactics of languages, and that it is very important for teachers to observe them. By recognizing gestures, teachers will be able to monitor, guide, and manage their class in a better way. Our goal is to present the issues, challenges and realities of the nonverbal, and its importance in the teaching of FLE. These elements are often implied and put in the background, while teachers' awareness of them could foster better interaction and communication in the classroom. The teacher is like a conductor who should know how to lead a set with his hands, his looks, his postures and should be aware of them. We think that this is a very complex field of language didactics that should be given special attention, and should be explored further, especially in the initial training of future language teachers.

Key words: (non) verbal, teaching, learning, French as a Foreign Language (FLE)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET SITOGRAPHIQUES

Bucheton, D. (2016). Les postures enseignantes. In *eduscol - Informer et accompagner les professionnels de l'éducation*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. République française. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_postures_enseignantes_573675.pdf (source URL consultée en avril 2019)

Bucheton, D.–Soulé, Y (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, vol. 3 – n^0 3 (mis en ligne le 1er mai 2011). Doi : 10.4000/educationdidactique.543

Cadet, L.–Telier, M. (2007). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. *Les cahiers Théodile* N^0 7, 67-80. Disponible sur : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00378851/document

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (2000). https://rm.coe.int/16802fc3a8 (source URL consultée en mai 2019)

Calbris, G. (1985). Geste et parole. *Langue française*, n^{0}68, 66-84. Doi : https://doi.org/10.3406/lfr.1985.6355

Calbris, G.–Porcher, L. (1989). *Geste et communication*. Paris : HATIER-CREDIF.

Chaves, R.-M.–Favier, L. & Pélissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble : FLE PUG.

Creswell, R. (1968). Le geste manuel associé au langage. *Langages*, 3^e année, n^{0}10, *Pratiques et langages gestuels*. 119-127. https://www.persee.fr/issue/lgge_0458-726x_1968_num_3_10 (source URL consultée en septembre 2019)

Messinger, J. (2009). *Le langage des gestes pour les nuls*. Paris : Éditions Firts Gründ. http://permabox.ressources-permaculture.fr/4-INDIVIDU---FACULTES-SANTE-CORPS-ESPRIT/LIVRE_Le-Langage-des-Gestes-pour-les-nuls_de-Joseph-Messinget.pdf (source URL consultée en septembre 2019)

Zlatorossa Nedeltcheva-Bellafante[*]
Université de Plovdiv « Paisii Hilendarski »

UDC 371.3:[811.133.1:821.133.1
DOI: 10.19090/gff.2020.4.273-285
pregledni rad

LA LITTÉRATURE FRANÇAISE COMME DIMENSION INTERCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

L'objectif de la présente communication est de s'intéresser au texte littéraire en tant que support didactique dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence du français langue étrangère et à la création de compétences interculturelles. Dans un premier temps, je présenterai brièvement la situation actuelle de l'enseignement de la langue et de la littérature françaises à l'université de Plovdiv. Dans un deuxième temps, je ferai quelques réflexions sur la place de la littérature française comme outil pédagogique et son enseignement, en contexte universitaire, à des étudiants bulgares. De nos jours, personne ne conteste que la littérature en langue étrangère est un espace par excellence de réception de la différence et de l'altérité, riche d'apports socioculturels. Mon propos sera de rendre compte de quelques expériences personnelles se fondant sur le texte littéraire comme discours spécifique qui doit être un vecteur à part entière de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Enfin, je me concentrerai sur le rôle de l'enseignant dans ce processus et les possibilités de perfectionnement professionnel proposées au sein du Département de formation continue.

Mots clés : didactique, littérature métisse, altérité, dialogue interculturel, identité, approche culturelle.

LA LANGUE ET LA LITTÉRATURE FRANÇAISES À L'UNIVERSITÉ DE PLOVDIV

La langue française est enseignée à l'université de Plovdiv depuis 1991, au début dans le cadre d'un double cursus de *Lettres* – bulgare/français, dans le cadre du Département de langue française. Plus tard, les cursus universitaires ont été complétés par *La linguistique appliquée* et *Lettres françaises*, qui assurent la formation de futurs enseignants aussi bien que de spécialistes orientés vers le

[*] znedeltcheva@gmail.com

domaine de l'interprétariat et de la traduction. Depuis trois ans on a mis en place un autre double cursus *Histoire/langue étrangère* (anglais, français, allemand, espagnol, italien) où il y a deux cours de littérature étrangère.

Pendant les années 1990 et en ce début de siècle, la place des cours de littérature française était assez importante vu la tradition littéraire en Bulgarie, notamment le grand poids de la littérature en langue maternelle dans l'enseignement à l'université de même que dans le secondaire. Il y a quelques années, les universités bulgares ont dû effectuer une réduction générale du nombre des cours dans les parcours universitaires, et ce problème a touché également les cours de littérature française. Mais malgré cet inconvénient, leur place dans le cursus reste importante. Dans les programmes universitaires en langue française, les matières proposées, liées à l'enseignement littéraire sont les suivantes :

- L'histoire littéraire selon une approche chronologique (le Moyen Âge, la Renaissance, les Lumières, le 19e s. et le Modernisme 20-21e s.) ; le nombre des cours varie en fonction des cursus ;
- La linguistique textuelle : l'objectif de ce cours est de faire connaître aux étudiants les particularités du texte comme énonciation et communication, ainsi que les traits essentiels de la textualité;
- La didactique de la littérature française comme littérature étrangère : sont présentées aux futurs professeurs les tendances principales de la critique littéraire au 20e s. et les méthodologies essentielles dans la didactique de la littérature française;
- L'analyse littéraire (cours à option).

Un autre facteur positif dans ce sens, c'est le niveau relativement avancé de la première langue étrangère. Afin de suivre ces enseignements, les étudiants doivent avoir à l'entrée à l'université le niveau B2, selon le cadre européen commun de référence pour les langues. De plus, étant donné que la plupart de nos étudiants viennent des lycées bilingues où l'enseignement de la littérature française est encore important en 11e et en terminale, ils ont déjà des connaissances de base, surtout en histoire littéraire de la France et particulièrement des « grands textes » des belles-lettres.

L'INTERCULTUREL, LA LITTÉRATURE FRANÇAISE ET L'ENSEIGNEMENT DU FLE

Dans la recherche consacrée à la didactique des langues et des cultures, on a beaucoup écrit sur la place de la littérature en classe de langue. La prise en compte de son importance est maintenant acquise et je ne souhaite pas revenir sur ce point. Je vais plutôt concentrer mon attention sur le rôle de la littérature en langue française pour créer un dialogue interculturel et sur certaines pratiques de mon expérience, relativement « longue », comme professeur de littérature française à l'université de Plovdiv.

Avec cette perspective, il ne faut pas oublier que l'enseignement d'une littérature en langue étrangère, est un processus assez différent de l'enseignement de la littérature en langue maternelle. La nature des problèmes est liée à deux points importants :

- Pour les étudiants bulgares la langue française est une langue acquise ;
- La littérature française est enseignée dans la réalité linguistique d'origine, c'est-à-dire dans un contexte culturel différent du contexte français.

En général, à l'université on peut penser la didactique d'une littérature en langue étrangère dans deux grandes directions :

- cognitive – les textes littéraires, mais aussi les textes théoriques et critiques en langue étrangère, sont des supports pour une bonne pratique langagière ; dans ce sens, la littérature française est exploitée comme matériel didactique ;
- socioculturelle – à travers la littérature française, les étudiants bulgares acquièrent des connaissances sur la société et la culture françaises.

Selon Richard Lescure, la notion d'interculturel apparaît en France pendant les années 1970 qui ont marqué « une sorte de rupture dans les conceptions pédagogiques appliquées aux enfants de migrants qui ont vu progressivement apparaître en filigrane la notion d'interculturel » (Lescure, 1992 : 196). Il indique l'année 1976 comme une date charnière et il explique pourquoi :

> À partir de 1976, et cela a touché la didactique générale du français, l'on a vraiment commencé à se préoccuper de la question des identités, sociales et culturelles. Probablement plus sociales dans le cas d'enfants de migrants, plus culturelles dans celui des apprenants de F.L.E. C'est pratiquement à cette époque-là que dans les pratiques l'on a établi une première équivalence relative entre enfants issus de milieux défavorisés et enfants de migrants. 1976 a correspondu également à un changement radical de conceptions en didactique du F.L.E ., qui amène une véritable rupture dans les ancrages épistémologiques (Lescure, 1992 : 197).

Dans le même article, Lescure parle également de la naissance de toute une « pédagogie de l'interculturel » :

> Une pédagogie de l'interculturel est fondamentalement une pédagogie de l'altérité : elle est ouverture à l'Autre et sa culture et s'inscrit dans la perspective du pluralisme culturel et par conséquent du relativisme, comme cela a été évoqué. Il s'agit de passer d'une conception pédagogique monoculturelle basée sur l'homogénéité à une orientation pluriculturelle qui ne peut être conçue autrement que comme hétérogène (Lescure, 1992 : 201).

En Bulgarie, jusqu'aux années 1990, généralement, dans l'enseignement de la littérature en langue étrangère, on mettait l'accent sur le côté linguistique, le texte littéraire était considéré premièrement comme exercice de langue, et en deuxième lieu, de culture. À la fin des années 1990 et surtout au début du 21e s. avec les changements de la société bulgare et l'ouverture sur d'autres pays et cultures, peu à peu la conception socioculturelle et interculturelle a pris de l'envergure dans l'enseignement du texte littéraire dans le cadre du FLE et, actuellement, on envisage la littérature française beaucoup plus comme une clé pour l'histoire culturelle de la France.

Ces dernières années, j'ai commencé à réserver une plus grande place dans mes cours de littérature française (19-20 et 21e s.), à la confrontation avec la littérature et la culture bulgares, pour aider les étudiants à mieux comprendre l'époque, l'auteur et l'œuvre étudiée ; à faire des analogies avec la littérature en langue maternelle quand j'enseigne les mouvements et les idées littéraires européens. Donc, en ce sens on peut parler d'ouverture sur l'autre et en même temps, de meilleure connaissance de soi-même.

Le travail sur les textes littéraires est une activité interdisciplinaire, je cherche à mobiliser les connaissances déjà acquises dans les cours de linguistique textuelle et d'analyse littéraire en cherchant bien sûr à développer les capacités de compréhension et d'interprétation des apprenants, pour aller plus loin – à l'amélioration des compétences de décodages culturels. Anne Godard signale que « la réception littéraire est toujours une affaire de décontextualisation/recontextualisation, et le plaisir pris à la lecture, l'intensité de l'attention portée à l'œuvre ne sont pas moins authentiques selon les deux options, la proximité ou la distance » (Godard et al., 2015 : 40).

De nos jours, la relation littérature/culture, bien mise en évidence dans la culture d'origine, a pris de l'importance également au niveau de l'apprentissage des langues étrangères. La littérature étrangère est de plus en plus estimée comme approche culturelle de la société respective. On parle de la littérature en langue étrangère dans une plus grande mesure comme « médiation interculturelle », parce que les textes littéraires « donnent une forme de connaissance du monde » (Godard et al., 2015 : 49). À travers la littérature en langue étrangère on connaît une autre réalité culturelle, un autre temps-espace où les valeurs et les traditions sont différentes de la réalité d'origine. Dans ce sens, le rôle interculturel du texte littéraire est manifeste, il assure la rencontre de l'apprenant avec l'altérité et enrichit également ses pratiques culturelles antérieures.

En plaidant pour la réintroduction du texte littéraire en classe de langue, Martine Abdallah-Pretceille remarque qu' « À travers la maîtrise d'une ou plusieurs langues, d'une ou plusieurs cultures, c'est la compréhension des usages du Monde qui est en jeu » (Abdallah-Pretceille, 2010 : 146). Elle poursuit en soulignant que :

> Le texte littéraire, production de l'imaginaire par excellence, est un genre inépuisable pour la rencontre de l'Autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité. Elle permet d'explorer une pluralité de personnages, de situations. Elle est à la fois actualisation mais aussi anticipation de visions du monde et du genre humain. En ce sens, elle est un point d'appui pour l'étude des représentations à condition de ne pas rechercher une représentativité statistique et de

> tenter de saisir les faits et les situations à partir de leur profondeur à la fois subjective et universelle (Abdallah-Pretceille, 2010 : 147).

Dans ce sens, le texte littéraire en langue étrangère peut être un médiateur idéal entre les cultures dans une classe de langue. Voilà pourquoi, d'une façon tout à fait légitime, dans l'enseignement du FLE, on peut pratiquer une didactique interculturelle appliquée au texte littéraire qui crée l'ouverture à l'altérité. Nous voudrions citer encore une fois Abdallah-Pretceille :

> Mettre en œuvre un apprentissage de l'altérité et de la diversité repose en fait sur l'apprentissage de la lecture et de la capacité d'interprétation. L'œuvre littéraire est une œuvre ouverte autant dans l'écriture que dans la lecture. Loin des catégorisations et des classifications, elle permet donc d'appréhender l'Autre à travers ses variations et ses modulations (Abdallah-Pretceille, 2010 : 151).

En même temps, le travail sur un texte en langue étrangère incite inévitablement l'étudiant à faire la comparaison avec sa propre culture, à se poser des questions sur sa propre identité, donc on peut penser l'ouverture sur l'autre comme un chemin vers soi-même. Dans cette direction se situe le discours de Benali et Guehria :

> Afin de manifester de l'importance pour l'apprentissage des langues étrangères comme étant un vecteur de découverte et de curiosité, l'enseignement-apprentissage du texte littéraire représente non seulement une rémanence de la langue dans un souci de découverte d'une autre culture, mais aussi une sorte d'identification de soi-même (Benali–Guehria, 2013 : 5).

Juan Jiménez Murillo dans son article « La littérature comme voie d'accès à la culture » exprime presque la même opinion:

> En classe de langue étrangère, l'exploitation du texte littéraire, cherche, alors, à conduire les apprenants vers la reconnaissance de leur identité par opposition à l'Autre, et à partir de là, favoriser un regard objectif, voire tolérable, envers autrui et pousser le croisement de regards, en favorisant une confrontation interculturelle (Jiménez, 2015 : 169).

Le texte littéraire de par sa nature est polysémique et connotatif, il donne lieu à plusieurs interprétations, ce qui facilite son approche interculturelle. Juan Jiménez Murillo remarque également que « le texte littéraire, contrairement aux autres écrits permet une *lecture plurielle*, il peut être abordé sous différentes perspectives d'analyse. Il se prête, également, à de multiples lectures et à différentes interprétations ; de là, l'important espace favorisant la rencontre interculturelle avec des auteurs divers » (Jiménez, 2015 : 154).

L'INTERCULTUREL EN DIRECT

En parlant des espaces d'enseignement et de diffusion de la littérature de langue française, Anne-Marie Havard parle du rôle de la médiation dans la direction d'organisation d'événements et de rencontres avec les écrivains. Cette visibilité, selon elle, « permet de répondre à un certain goût du public pour les jeux de proximité avec la célébrité » (in Godard et al., 2015 : 108).

Dans le même ordre de pensée, je me permets de partager ma modeste expérience sur le rôle de la rencontre directe avec l'interculturel : les 13 et 14 septembre 2016, l'écrivain français David Foenkinos était en visite à Plovdiv pour une initiative appelée *Rencontres d'écrivains européens – Plovdiv*, une manifestation qui faisait partie du Salon d'automne des arts, Plovdiv 2016. Le 14 septembre, une importante conférence de l'écrivain était organisée dans une des plus belles maisons de la vieille ville. J'avais informé mes étudiants d'avance et avec quelques-uns (c'était avant la rentrée académique), nous sommes allés assister à l'événement. J'ai vu de près, combien mes étudiants étaient impressionnés par les propos simples et sincères de l'écrivain qui a répondu plaisamment à toutes les questions du public. Certains étudiants ont acheté des livres sur place pour avoir l'autographe de Foenkinos. Longtemps après, ils ont continué à parler de cette expérience avec leurs condisciples et ils montraient les exemplaires autographiés. Le résultat positif de cette rencontre était la lecture, au moins, de deux-trois livres de l'auteur par étudiant – résultat que je ne pourrais pas obtenir même en usant les paroles les plus convaincantes. Donc, c'est une confirmation par excellence que rien ne peut substituer le contact direct avec un auteur célèbre. C'est une rencontre socioculturelle et interculturelle directe, une expérience inoubliable qui dépasse les frontières. Normalement, ce type de rencontre se prépare à l'avance ; les apprenants sont invités à faire des lectures avant les interventions pour connaître l'œuvre de l'écrivain qu'ils vont rencontrer. Dans notre cas il s'est passé le contraire. La

conférence de Foenkinos a précédé (et provoqué !) la lecture de ses textes. Cet auteur n'est pas au programme de la Littérature française 20-21e s. mais, vu les circonstances, j'ai décidé de faire une exception et de dédier un cours à son œuvre, pour tirer profit au maximum de cette rencontre socioculturelle. En plus, les étudiants ont considéré cette opportunité comme participation personnelle dans l'organisation des cours de littérature française.

Ces dernières années, à propos du bilinguisme dans l'apprentissage des langues étrangères et en parlant de la littérature française du 20e et 21e s., j'ai inséré dans les séminaires de littérature les textes d'auteurs, eux-mêmes bilingues, ceux de J.M.G. Le Clézio et de N. Bouraoui, pour montrer comment ces écrivains vivent le bilinguisme et parlent de ce phénomène. J'ai aussi souhaité me conformer à la tendance d'introduire des textes d'auteurs contemporains dans les manuels de littérature française pour l'enseignement secondaire. Bien sûr, cette pratique n'est pas nouvelle, je l'ai déjà abordée en parlant des ouvrages de critique littéraire de Tzv. Todorov et de Julia Kristeva, pour lesquels la langue française qui n'est pas la langue d'origine, est devenue la langue d'expression. Les textes littéraires (particulièrement ceux qui sont autobiographiques ou autofictionnels), témoignent d'une façon directe du plurilinguisme des écrivains et de l'instabilité engendrée de leur sentiment d'étrangeté et de leur quête identitaire.

Élevés dans deux cultures, N. Bouraoui (française – algérienne) et le prix Nobel de littérature J.M.G. Le Clézio (française – mauricienne) sont parmi les écrivains les plus représentatifs de ce qu'on appelle « littérature métisse » ou littérature de « l'entre-deux ». Les deux auteurs ont une œuvre abondante, donc j'ai décidé de faire porter mon choix sur les romans considérés d'autofictions, marqués par l'expérience personnelle, qui posent également le problème de la quête identitaire. Ainsi, dans les activités en classe, je propose des extraits de *Garçon manqué* et *Mes mauvaises pensées* (Bouraoui) et du *Chercheur d'or*, *Onitsha* et *La Quarantaine* (Le Clézio).

Je trouve que les écritures personnelles sont fortement propices comme supports pédagogiques. Dans les textes cités, la voix narrative se présente sous forme de récit rétrospectif et de journal (personnel et journal de bord – *Le Chercheur d'or*). Le paratexte (en particulier les dédicaces) explicite le caractère familial du récit et détermine le pacte de lecture. Dans ce cas il y a une communication directe de l'énonciateur au récepteur-lecteur qui, de sa part, attend sincérité et spontanéité. Ce type de textes est particulièrement approprié

pour un travail didactique conçu comme pratique culturelle. O. Lumbroso remarque que :

> Le domaine des « récits personnels », comme le journal et le carnet, déclinables en journal d'écriture ou de bord, en carnet de voyage ou de souvenirs, déborde souvent les murs de la classe, contaminés qu'ils sont par la vie de tous les jours qui nourrit aussi le journal intime, en même temps qu'ils s'affirment le plus souvent dans leur inachèvement thématique et formel. Ce sont moins des œuvres closes, fruit de l'imagination, qu'un ensemble de traces à la première personne, parfois spontanées et peu retouchées, qui préservent la fraîcheur de l'instant vécu et notre capacité d'étonnement face à l'expérience du réel brut (Godard et al., 2015 : 198).

Dans les textes de N. Bouraoui, vu ses origines mixtes, l'identité individuelle devient multiple et elle est toujours une construction sociale, ethnique et culturelle. Cet héritage, étroitement lié à l'identité de l'écrivaine, et ses diverses appartenances donnent un sens à sa personnalité et créent l'unité de son être qui se reflète dans son œuvre. Tous ses problèmes et les réflexions de l'auteure présentent un intérêt singulier pour les étudiants au niveau socioculturel et psychologique. Je dois dire qu'ils sont particulièrement impressionnés par le roman *Mes mauvaises pensées* (2005) – un des textes les plus autoréférentiels de Bouraoui parce qu'il révèle ses pensées les plus intimes, ses émotions et sa sincérité, très appréciées du point de vue réceptif.

Les textes de Le Clézio sont une source inépuisable de codes interculturels et de points de repère pour réfléchir sur les problèmes du multilinguisme et du pluralisme culturel. Dans cette optique, ils peuvent être une bonne base pour de nombreuses activités didactiques. En effet, son œuvre est fortement marquée par son héritage familial, par son histoire et ses voyages, ainsi que par la découverte de nouvelles cultures, caractéristique étroitement liée au problème du métissage et de l'identité personnelle. Le métissage est synonyme de diversité culturelle et ethnique, et, selon Le Clézio, la véritable identité est fondée sur l'hétérogénéité des cultures, sur les différences physiques et ethniques. Cette pluralité de cultures et de races dans ses univers romanesques donne une vraie leçon d'humanisme et de modestie. Les textes de Le Clézio véhiculent un élément très important pour les jeunes gens, le désir de

se sentir libres et le besoin de franchir les frontières pour découvrir l'Autre, tout en gardant sa propre identité.

Un autre élément spécifique que j'apprécie beaucoup du point de vue didactique : si les œuvres lecléziennes peuvent être lues de différentes façons, il n'en reste pas moins qu'elles invitent toujours le lecteur à partager les mêmes valeurs, chères à l'écrivain – la simplicité, l'importance du rêve, le respect pour les hommes, même les plus humbles et pour les enfants. Dans cette optique, je suis complètement d'accord avec Abdallah-Pretceille pour affirmer que « le roman est un excellent moyen de retrouver la diversité du quotidien, de vivre l'altérité à travers une fiction » (Abdallah-Pretceille, 2010: 151).

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Dans le processus de l'enseignement d'une langue étrangère et de l'interculturalité, le rôle de l'enseignant est très important. Premièrement, avec son expérience bilingue, il peut témoigner de ses propres difficultés dans l'apprentissage de la langue/culture étrangère. Deuxièmement, l'enseignant peut aider les étudiants à découvrir non seulement la littérature en langue étrangère mais aussi à accéder à la dimension socioculturelle de cette littérature comme source de connaissances des différentes époques historiques et surtout de la réalité contemporaine de la société décrite.

En classe de langue, l'enseignant est tout le temps dans la situation de confrontation à l'altérité culturelle et linguistique. Donc, à l'université, il faut apprendre aux étudiants qui se destinent à l'enseignement comment sensibiliser les élèves à l'interculturel. Malheureusement un grand nombre de professeurs qui enseignent la littérature française dans les lycées bilingues ne se sentent pas compétents pour utiliser au maximum les ressources littéraires pour enseigner l'interculturalité. Voilà pourquoi je pense que l'université doit chercher encore plus à former les étudiants – futurs professeurs, à être de vrais médiateurs culturels. Pour les professeurs qui enseignent déjà dans le secondaire, au Département de formation continue, nous proposons un séminaire de perfectionnement professionnel « Pratiques et stratégies pour développer les compétences interculturelles dans l'enseignement du FLE », réparti en 16 heures de cours.

Ce séminaire de spécialisation a pour objectif de sensibiliser les participants avec les concepts tels que culture, identité culturelle, altérité,

dialogue interculturel, etc. et leur rôle dans l'enseignement du FLE. On met l'accent également sur les changements de la société mondialisée à la suite des processus de migration et d'intégration, ainsi que sur le dialogue entre les cultures. Dans ce sens, nous insistons particulièrement sur le rôle de l'enseignant de langue comme médiateur de la culture étrangère et le texte littéraire comme document authentique. Les cours sont construits autour de quatre grands axes :

- La multiculturalité, l'identité, la didactique du FLE ;
- Le document authentique dans l'enseignement du FLE – compétences interculturelles et matériel didactique ;
- L'enseignant de langue comme médiateur de la culture étrangère ;
- Stratégies pour améliorer la didactique de l'interculturel.

Conformément aux normes de la profession, l'objectif de ce séminaire est d'approfondir les connaissances professionnelles des professeurs, d'améliorer les pratiques de classe dans le but de permettre aux élèves de mieux étudier. Notre séminaire s'adresse à tous les collègues qui voudraient parfaire leurs compétences dans la recherche de stratégies pour développer les savoirs interculturels de leurs élèves : comment définir et évaluer les besoins (inter)culturels des apprenants, planifier des activités adéquates pour améliorer leurs compétences, choisir l'approche convenable et les critères de sélection du matériel pédagogique, par exemple celle de l'approche actionnelle en didactique du FLE qui préconise la réalisation de tâches: on a évoqué plus haut l'organisation de l'accueil d'un écrivain. Une représentation positive de la langue/culture étrangère motivera les élèves dans leurs apprentissages. Une autre raison a poussé le Département d'études romanes et germaniques à proposer et à organiser ce séminaire – aujourd'hui, dans un monde de rapides mutations et d'innovation, la formation et le perfectionnement professionnel sont primordiaux pour une bonne carrière.

CONCLUSION

La tâche que je me suis fixée dans ce texte était modeste : j'ai essayé de faire quelques réflexions sur la problématique de l'enseignement/apprentissage de l'interculturel comme élément crucial de la didactique de la littérature française dans le cadre du FLE.

En effet, l'étudiant étranger appartenant à une réalité culturelle, perçoit le texte en langue étrangère non seulement comme un ensemble de faits de langue, mais inévitablement, comme un référent culturel (historique aussi) et en ce sens, j'ai tenté de montrer qu'entre le texte et le récepteur il y a des mises en question interculturelles et un possible partage de valeurs universelles. Le texte littéraire permet aussi une recherche de modèles de pensée, d'esthétique et d'expression, ce qui est très important pour la formation intellectuelle ouverte des étudiants, futurs professeurs. De même, ai-je voulu souligner que le texte littéraire induit une confrontation avec les autres mais, également, une découverte de soi.

Depuis longtemps, en Bulgarie, la didactique des langues étrangères est associée à l'étude formelle de nombreux textes littéraires dans les manuels d'enseignement. Je pense qu'à l'heure actuelle personne ne met en question la didactique de la littérature française et son rôle comme source d'informations civilisationnelles sur la France. En revanche, à mon avis, il y a encore beaucoup à faire dans le domaine de l'enseignement : notamment comment mieux traiter le texte littéraire en tant que document authentique et espace de rencontre avec l'altérité. J'espère que dans les années à venir on va insister davantage sur la dimension interculturelle de la littérature en langue française dans l'enseignement du FLE, aussi bien à l'université bulgare que dans les lycées bilingues.

Zlatorossa Nedeltcheva-Bellafante

FRENCH LITERATURE AS AN INTERCULTURAL DIMENSION IN THE TEACHING OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

The aim of this paper is to focus on literary text as a didactic tool in the teaching/learning of a foreign language, in this instance French, and on the formation of intercultural skills. At first we present the current situation with the teaching of French and of French literature at Plovdiv University. Then we put forth some reflections on the place French literature holds, and on its lecturing to Bulgarian students in a university academic context. That the literature of the country, whose language is being taught as a foreign language, is the scope for perception of differences and otherness, and that it provides invaluable socio-cultural insights, is widely accepted. We also undertake to present our

personal experiences using literary texts as a specific discourse, meant to constitute a bottom line in the teaching/learning of a foreign language. And lastly, we keep into focus the role of the lecturer in this process and the possibilities for professional development, as offered by the Department of lifelong professional training.

Keywords: didactics, literature of the people with mixed-race ancestry, otherness, intercultural dialogue, identity, cultural approach:

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abdallah-Pretceille, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Synergies Brésil*, 2, 145-155.

Benali, A.–Guehria, W. (2013). L'altérité dans l'enseignement – apprentissage du texte littéraire dans un contexte pluriglossique. Consulté le 26 juillet 2019, disponible sur https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00919533

Bouraoui, N. (2000). *Garçon manqué*. Paris : Stock.

Bouraoui, N. (2005). *Mes mauvaises pensées*. Paris : Stock.

Godard, A. (éd.) (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : les éditions Didier.

Havard, A.-M. (2015). L'enseignement de la littérature de langue française à l'étranger : lieux, dispositifs et tendances. In : Godard, A. (éd.) (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : les éditions Didier. 91-129.

Jiménez Murillo, J. (2015). La littérature comme voie d'accès à la culture. *Letras*, 50, 149-177.

Lambroso, Olivier. (2015). Écrivains en classe de FLE : enjeux d'une écriture personnelle. In : Godard, A. (éd.) (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : les éditions Didier. 190-208.

Le Clézio, J.M.G. (1985). *Le Chercheur d'or*. Paris : Gallimard.

Le Clézio, J.M.G. (1991). *Onitsha*. Paris : Gallimard.

Le Clézio, J.M.G. (1995). *La Quarantaine*. Paris : Gallimard.

Lescure, R. (1992). L'interculturel en didactique du français. Une prise de positions. In : Janz, N. –Vernaud, D. (ed.) (1992). *Langue, littérature et altérité*. *Cahiers de l'ILSL*, 2, 195-216.

Vesna Simović[*]
Faculté de Philosophie
Université de Niš

UDC 371.3:811.133.1'243:028
DOI: 10.19090/gff.2020.4.287-298
originalni naučni rad

DONNER LE GOÛT DE LA LECTURE AUX APPRENANTS : LA NOUVELLE EN CLASSE DE FLE [**]

Dans le présent article, nous nous intéressons aux possibilités de l'exploitation de la nouvelle en classe de FLE dans le but de motiver la lecture et la production écrite chez les apprenants. Dans un premier temps, nous rappelons les caractéristiques de la nouvelle et nous présentons les avantages de ce genre littéraire pour la lecture et l'apprentissage du FLE. Dans un second temps, nous présentons un modèle spécifique de lecture, *lecture interactive*, qui relie la lecture des textes littéraires à la production écrite. Ce modèle proposé par F. Cicurel sert de cadre théorique pour l'exploitation d'une nouvelle de A. Saumont en classe de FLE. Finalement, nous décrivons le travail réalisé par étapes et donnons quelques productions des étudiants en titre d'exemple.

Mots clés : enseignement/apprentissage du FLE, nouvelle, lecture, production écrite, motivation.

INTRODUCTION

Malgré de nombreux avantages qu'elle offre pour l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère (FLE) grâce à ses qualités, la nouvelle en tant que genre littéraire spécifique est très peu exploitée dans l'enseignement du français et elle est absente des manuels de FLE (Simović, 2016). Comme si tout le monde y était indifférent : les éditeurs lui préfèrent le

[*] vesna.simovic@filozofski.rs

[**] Le présent article est réalisé dans le cadre des projets *Les langues, les littératures et les cultures romanes et slaves en contact et en divergence* N° 81/1-17-8-01 financé par la Faculté de philosophie, Université de Niš, L'agence universitaire de la francophonie (AUF) et l'Ambassade de France en Serbie et *Cours de langues étrangères: cadre théorique et implications pratiques* N°183/1-16-(2)-01.

roman, les journaux la publient rarement, les lecteurs ne la lisent pas (Le Loch, 2011 : 128 ; Engel, 2011 : 74 ; Saumont, 2012)[1]. Pourtant, ce genre littéraire mérite sa place dans l'enseignement/apprentissage du FLE pour ses spécificités qui facilitent son exploitation en classe de FLE. Ce texte littéraire utilisé comme support permet sans doute l'amélioration des connaissances linguistiques et (inter)culturelles des apprenants ce qui était le sujet de nombreux articles publiés dans les dernières années (Baussan, 2011 : 118-127 ; Симовић, 2014 : 431-441). Pourtant, dans cet article, nous nous intéressons plutôt aux possibilités de l'exploitation de ce genre littéraire pour motiver la lecture et la production écrite chez les apprenants du FLE et nous nous proposons de montrer quelques pistes de travail en s'appuyant sur le modèle de *lecture interactive* proposé par Francine Cicurel (1991) comme cadre théorique.

LES AVANTAGES DE LA NOUVELLE EN CLASSE DE FLE

L'un des avantages principaux de la nouvelle en classe de FLE est sa longueur. La brièveté de la nouvelle peut susciter la motivation des apprenants souvent découragés devant des ouvrages longs qui demandent un grand effort de concentration. Dans ce cas-là, la nouvelle s'impose comme une alternative précieuse parce que les apprenants se focalisent plus facilement sur un texte court sans déperdition. La longueur spécifique de ce texte permet aussi l'exploitation d'une œuvre littéraire intégrale en cours de FLE. Cela n'est pas le cas avec des extraits de textes littéraires qu'on trouve dans les manuels de FLE. Ils sont le plus souvent présentés sans aucun contexte, ne permettant pas aux apprenants d'appréhender les particularités qui les distinguent des autres documents authentiques utilisés comme supports didactiques ni d'apprécier l'univers et l'art spécifique de son auteur (Simović, 2016).

Ensuite, c'est la diversité de sujets traités ainsi que la densité du texte qui captent le lecteur impliqué dans la lecture ne provoquant pas de lassitude ni d'abandon. Le dénouement surprenant éveille l'intérêt du lecteur et l'amène à relire et à « réinterpréter » toute l'histoire. Dans le cadre d'une classe de FLE, ces avantages de la nouvelle constituent un important facteur de motivation : la

[1] Une expérience intéressante de A. Saumont sur ses débuts littéraires, partagée avec les spectateurs de l'émission *La grande librairie* en janvier 2012 en témoigne aussi.

brièveté et les effets intenses peuvent attirer les jeunes apprenants et les toucher ; une grande variété stylistique ainsi qu'une richesse thématique satisfera leurs intérêts et goûts les plus divers. La nouvelle se montre donc comme un bon choix pour l'enseignant désirant faire aimer la littérature aux apprenants, leur donner le goût de la lecture et permettre d'entrer dans la littérature. Car donner envie à lire dans la langue étrangère, non seulement à maîtriser des savoirs linguistiques ou culturels, devrait être l'objectif légitime de l'enseignement du FLE, bénéfique pour les apprenants à long terme (Grojnowski, 2005).

LA LECTURE INTERACTIVE

Une décennie après la publication de l'ouvrage *Situation d'écrit* (1979) dans lequel S. Moirand développe une méthodologie d'*approche globale* du texte en enseignement du FLE, F. Cicurel (1991) propose un modèle de *lecture interactive* qui permet à l'apprenant d'être actif à tout moment, à la fois par rapport au texte et par rapport aux autres apprenants de la classe. L'auteur trouve la base théorique de son modèle dans les travaux de U. Eco (1979) et ses notions de *coopération* entre le lecteur et le texte et l'*encyclopédie du lecteur* voire ses connaissances générales, son expérience, son mode de pensée, etc. Selon Cicurel, la relation entre le lecteur et le texte, leur *interaction*, est rendue possible par le fait qu'en lisant, le lecteur / l'apprenant projette sur le texte l'ensemble de ses connaissances et de son expérience, comble les « lacunes » que l'écrivain a laissées et construit le sens du texte (interaction lecteur-texte). Grâce à ses connaissances (linguistiques, textuelles, générales), son expérience de lectures précédentes, le lecteur peut reconnaître le type du texte, anticiper ses éléments sémantiques et faire des hypothèses sur son contenu. D'autre part, le texte affecte le lecteur afin qu'il puisse exprimer ses sentiments, ses attitudes, relier les événements décrits à sa propre expérience ou s'identifier à certains des personnages (interaction texte-lecteur). Ainsi, par la lecture interactive, l'apprenant mobilise ses connaissances et son expérience acquises en y intégrant de nouvelles, celles apportées par le texte lu. Enfin, ce modèle de lecture active permet encore un type d'interaction, celle au niveau de groupe-classe ou les apprenants échangent leurs opinions sur le texte lu.

Cicurel envisage quatre étapes de travail (1991 : 44-53) qui amèneront l'apprenant vers une découverte progressive du sens. S'appuyant sur la méthodologie de Moirand (1979), elle propose que la lecture commence par des

éléments familiers (éléments visuels, signes iconographiques, mots familiers, titre du texte) qui permettent une compréhension globale. Suit un élargissement progressif du champ de compréhension :

- avant de lire le texte, dans la phase de préparation à la lecture, l'enseignant active les connaissances des apprenants liées au contenu du texte en leur posant des questions ou en utilisant d'autres techniques (associations, remue-méninges, etc.);
- observer (le côté visuel du texte) sans lire pour familiariser l'apprenant avec le texte, pour lui permettre de « entrer dans le texte » à l'aide d'indices qu'il peut y percevoir et d'en anticiper le sens sur la base de ces éléments;
- ces deux étapes préparatoires sont suivies d'une lecture avec un objectif précis. L'apprenant est guidé par des consignes bien définies qui l'aident à construire le sens : on demande à l'apprenant de réaliser une tâche, on l'oriente dans sa recherche à travers le texte (structures discursives dans un texte narratif : qui, quoi, où, pourquoi ; situations de communication : qui s'adresse à qui, comment, avec quelle intention). Les informations que l'apprenant recueille dans le texte confirment ou réfutent ses hypothèses initiales. En conséquence, il continue sa recherche d'indices dans le texte qui le guident dans le processus de construction du sens;
- la dernière phase de la lecture interactive doit permettre à l'apprenant de répondre au texte (*prolongement*) à travers les activités de production écrite ou orale. Pour ce faire, il doit intégrer les nouvelles connaissances acquises par la lecture dans celles existantes grâce auxquelles il a construit le sens du texte. Ainsi, le texte lu n'est pas une fin en soi, mais devient un point de départ pour l'approfondissement des connaissances et la réflexion. Contrairement aux étapes précédentes, qui impliquent les interactions lecteur-texte et texte-lecteur, à ce stade les interactions au sein du groupe viennent au premier plan car c'est l'occasion pour les apprenants de partager leurs opinions et expériences encouragés par le texte lu.

L'ARTICULATION ENTRE LECTURE ET PRODUCTION ÉCRITE

En classe de FLE, diverses activités sont utilisées pour développer la production écrite des apprenants (Pendanx, 1998 ; Albert-Souchon, 2000 ;

Courtillon, 2003 ; Cuq-Gruca, 2009 ; Robert – Rosen & Reinhardt, 2011, Hidden, 2013). De plus, les didacticiens mettent l'accent sur le lien entre la lecture et la production écrite et ils les considèrent comme « deux faces d'une même activité » (Smith, 1983 ; Deschênes, 1988; André, 1993; Carson, 1993; Eskey, 1993 in Cornaire-Raymond, 1999: 92). Les recherches faites dans ce domaine montrent que les compétences en lecture et en écriture dans une langue étrangère sont directement liées : les apprenants qui lisent davantage dans une langue étrangère ont de meilleures productions écrites dans cette langue (Krashen, 1984 ; Janopoulos, 1986 in Cornaire-Raymond, 1999: 71).

Le travail sur le texte doit être pratiqué de telle sorte que la lecture et la production écrite soient étroitement liées et que l'écriture devienne une pratique courante comme la lecture. Vigner soutient l'idée d'une lecture créative qui lierait la pratique de la lecture à la pratique de l'expression écrite. Il considère même la première comme condition pour la réalisation de la seconde, étant donné la polysémie du texte littéraire (Vigner, 1979). Peytard souligne que « l'accès au 'textuel' passe par la pratique de la production écrite » (Peytard, 1982 in Séoud 1997 : 165). Leclair (1992) considère qu'une bonne lecture se traduit par la production écrite. Les raisons de lier les activités de lecture et d'écriture ne sont pas seulement le travail linguistique, qui est le premier et le plus évident, mais les possibilités pour une communication authentique en classe de langue grâce au travail sur le texte littéraire.

C'est précisément dans le but d'inciter les apprenants à réfléchir au fonctionnement de la langue et du texte que Cicurel propose des activités de prolongement qui aident les apprenants à comprendre les textes et à s'exprimer par écrit. L'activité de réécriture de texte réalisée avec nos étudiants se trouve parmi celles qui relient les compétences réceptives et productives des apprenants.

UNE PROPOSITION D'EXPLOITATION

L'activité décrite dans cet article a été faite avec les étudiants de la Faculté de Philosophie de l'Université de Niš. Il s'agissait d'un groupe de 18 étudiants en anglais qui apprenaient le français en tant que langue étrangère

optionnelle. Leur niveau de langue était entre A2+ et B1. La lecture de la nouvelle *La Femme du tueur* de Annie Saumont[2] leur a été proposée.

Après la présentation de l'auteur et des caractéristiques principales de la nouvelle en tant que genre littéraire (la brièveté, les moyens linguistiques produisant un effet intense, le rôle du dénouement, etc.), le texte de A. Saumont, *La Femme du tueur*, a été distribué aux étudiants. La nouvelle proposée est un texte très court, de moins d'une page. La copie du texte distribuée n'était pas intégrale, il lui manquait les deux derniers paragraphes. Le texte a été coupé à l'endroit qui, à notre avis, donnerait le plus d'envie aux étudiants de continuer la lecture vu qu'il s'agit du point à partir duquel les personnages commencent à se dévoiler et l'histoire se déroule vers la chute qui n'intervient qu'à la dernière phrase. La consigne était de rédiger la suite, c'est-à-dire de finir la nouvelle d'une manière cohérente, en relation avec ce qui précédait et surtout tenant compte de l'importance du dénouement.

Dans la suite, nous décrivons les phases de la démarche proposée par Cicurel que nous avons appliquée lors de la réalisation de l'activité proposée.

Activer les connaissances

Cette étape permet la sensibilisation de l'apprenant au texte. En mobilisant ses connaissances antérieures, ses acquis linguistiques et non linguistiques, son encyclopédie du lecteur, l'apprenant répond aux questions de l'enseignant et fait les premières hypothèses sur le sens du texte : *Quel genre évoque un titre pareil – un fait divers, un polar ? Qui pourrait être ce tueur ? Et sa femme ? Quels mobiles pourraient inciter ce tueur ?*

Observer et anticiper

Après la mobilisation de ses connaissances antérieures, dans l'étape suivante l'apprenant est invité à observer et à chercher des indices du paratexte grâce auxquels il peut anticiper les faits, ce qui lui faciliterait la compréhension. Pour effectuer notre activité, l'attention des étudiants a été attirée au titre et au début de la nouvelle (*incipit*), destinée à capter l'attention du lecteur. Ces

[2] La nouvelle intégrale est donnée en annexe.

premières phrases déterminent la suite de l'histoire et modèlent l'horizon d'attente du lecteur. Elles plantent le décor et permettent d'inférer l'atmosphère, le sujet, les personnages. À partir de ces éléments, l'apprenant réfléchit aux questions possibles et anticipe sur l'histoire : *L'image sur la femme du tueur que vous vous êtes faite, correspond-elle à ce que vous venez de lire ? Et l'image sur le mari ? Pourquoi la femme aimerait-elle apprendre à tuer ? Quelle femme admettrait une chose pareille ? Quelle est sa relation avec son mari ? Comment elle se sent ?*

Lire avec un objectif

Dans la troisième étape, tout au long du texte le lecteur recherche les indices qui peuvent confirmer ou infirmer, voir influencer les hypothèses émises pendant les étapes précédentes de prélecture. Le but de cette étape est de comprendre le texte tout en gardant la motivation du lecteur. Dans ce cas-là, les hypothèses ont porté sur la relation entre la femme et le mari (des complices, dévoués l'un à l'autre), sur leur caractère (un mari autoritaire, méticuleux dans son travail ; une femme ambitieuse, têtue), sur les affaires suspicieuses dont la femme parle (un tueur à gages), etc.

Relier les connaissances

Finalement, la dernière étape doit permettre une interaction entre les connaissances déjà acquises des apprenants et les nouvelles informations recueillies pendant la lecture. Cicurel propose un travail sur les éléments linguistiques du texte ou un travail relatif à la réaction du lecteur face au texte. Nous avons opté pour ce dernier en proposant aux étudiants un type d'écriture créative – la rédaction de la suite. Il fallait non seulement continuer l'histoire à la première personne, c'est-à-dire garder le point de vue de la femme, exprimer ses sentiments et/ou rapporter des faits détaillant la relation entre elle et son mari dans un espace restreint (une dizaine de lignes au total qui restent dans le texte original) mais aussi réfléchir sur le dénouement et le faire intervenir au bon moment.

Productions des étudiants

En essayant d'imiter le style singulier de Annie Saumont, dépouillé et elliptique, les étudiants devaient montrer leur sens d'observation et traduire, en

un minimum de mots, le caractère de ces personnages à travers des détails signifiants. Chaque mot devait être bien choisi et avoir son importance. Les étudiants y ont réussi en utilisant des phrases courtes, parfois sans les signes de ponctuation, pour continuer le monologue intérieur de la femme, le personnage principal. Ils ont mené le déroulement de ses pensées intimes jusqu'au dénouement qui prenait différentes formes : la femme a quitté son mari, le mari était chasseur, le mari tueur n'était que joueur aux jeux vidéo, etc. En titre d'exemple, nous citons certaines productions des étudiants :

Production n° 1

[…]

Il dit que je n'ai pas de bons réflexes pour l'aider. Et tout ce que je veux c'est être un soutien pour mon mari. J'ai même trouvé quelques cours sur Internet ça m'a pas trop aidé. Il me répète tout le temps que je suis inutile. Tes coups manquent toujours la cible. Je suis désespérée.

Au bout du compte je dois peut-être accepter je ne serai jamais capable de faire du DATA comme il faut. Certaines personnes n'apprennent jamais à jouer aux jeux vidéo.

Production n° 2

[…]

J'aime mon mari mais il m'énerve. Il dit que je dois faire ce que je fais le mieux, les comptes et la cuisine. Je n'ai peur de rien. Je n'ai aucun doute. J'aime ce que peu de gens aiment. Je serais un bon tueur.

Il préfère garder son savoir-faire pour lui-même. Au dîner, on aura une quiche aux poireaux. Il refuse de m'apprendre à tuer un lapin.

Production n° 3

[…]

Ce soir-là, il est rentré à la maison, un étrange sourire aux lèvres. Il semblait satisfait. Il m'a emmené jusque chez ma mère. Il n'y aurait plus personne pour nous ennuyer il a dit. J'ai eu des sueurs froides.

Le réveil s'est mis à sonner.

CONCLUSION

Le lien étroit entre la lecture interactive d'un texte littéraire, dans notre cas une nouvelle, et la production écrite dans l'enseignement du FLE et leur maîtrise réussie réside dans un élément qu'elles ont en commun – l'engagement personnel de l'apprenant / lecteur dans le travail sur le texte. La lecture interactive nécessite d'engager ses connaissances et expérience acquises, de repenser soi-même et sa relation au monde. Tout cela est indispensable pour produire un texte. De telles activités sont également importantes pour des raisons psychologiques. L'apprenant se libère de la peur ressentie devant un texte littéraire en tant qu'œuvre d'art. En rédigeant, il se rend compte que l'écriture n'est pas le résultat d'une ingéniosité divine, mais le résultat d'un travail assidu. Le texte littéraire devient un document qui peut être modifié, complété, raccourci et servir de point de départ à sa création (Duchesne – Leguay, 1990 ; Douënel – Jackson & Raoul, 1994).

La lecture interactive du texte littéraire suivie des activités d'écriture qui permettent l'expression personnelle et créative encouragent l'apprenant à lire et à écrire en français et le conduisent progressivement à un travail autonome. Ce travail a du sens s'il est intégré dans la pratique pédagogique, lorsque le texte peut être lu ou corrigé en groupe. Dans ce cas, la lecture interactive suivie d'une production écrite permet une communication authentique en classe. Elle implique les commentaires de ce qui est écrit, les explications des solutions choisies, les moyens linguistiques utilisés par l'apprenant. Ces clarifications, interprétations, arguments font que les élèves se regardent comme des personnalités marquées par leur expérience, leur histoire personnelle, une certaine sensibilité. Ce dont les apprenants parlent n'est plus le produit d'exercices artificiels et formels axés sur le langage, mais un contenu rempli d'expérience personnelle des élèves. Grâce à ces échanges, les apprenants apprennent à se connaître, à se rapprocher, à mieux se comprendre et à s'accepter mutuellement.

Il faut souligner à la fin que notre but n'était pas l'analyse littéraire d'un texte ni l'apprentissage de la littérature aux apprenants. Le texte littéraire a servi de support pour la classe de langue et il a été exploité en tant qu'un document qui a conservé sa spécificité littéraire permettant en même temps d'élargir les horizons linguistique et culturel de l'apprenant/lecteur et le motivant à lire et à écrire dans la langue étrangère.

Vesna Simović

GIVING THE TASTE OF READING TO LEARNERS: THE SHORT STORY IN CLASS OF FFL

Summary

In this article, we are interested in the possibilities of exploiting the short story in FFL class in order to motivate reading and written production among learners. As a first step, we recall the characteristics of the short story and we present the advantages of this literary genre for the learning of FFL. In a second step, we propose to show some ways of working that would encourage the taste of reading in French of the learners. The exploitation of the short story described in this article is based on the reading model proposed by F. Cicurel. It was realized with the students of FFL of the Faculty of Philosophy of Niš.

Key words: FFL teaching / learning, short story, reading, writing, motivation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Albert, M.-C., Souchon, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette FLE.

Baussan, S. (2011). Découvrir la France à travers les nouvelles : pour une lecture socio-culturelle. *Dialogues et cultures*, 57, 118-127.

Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International.

Cornaire, C. – Raymond, P.-M. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International.

Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.

Cuq, J.-P. – Gruca, I. (2009). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Duchesne, A., Leguay, Th. (1990). *Petite fabrique de littérature*. Magnard.

Douënel, L. – Jackson, G. & Raoul, S. (1994). *Si tu t'imagines... Atelier de littérature, lecture, écriture*, collection « Libre échange ». Paris : Hatier-Didier.

Eco, U. (1989). *Lector in fabula : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Biblio, Le livre de poche.

Engel, V. (2011). Enseigner (par) la nouvelle. *Dialogues et cultures*, 57, 74-77.

Grojnowski, D. (2005). *Lire la nouvelle*. Paris : Armand Colin.

Hidden, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Leclair, D. (1992). Autour du poème, former de vrais lecteurs. *Le Français dans le monde*, 251, 64-66.

Le Loch, R. (2011). Trois usages de la nouvelle. *Dialogues et cultures*, 57,128-132.

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris : CLE International.

Pendanx, M. (1988). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.

Robert, P.-E. (2011). Vous m'en lirez des nouvelles ! Les nouvelles contemporaines dans l'enseignement du français langue étrangère. *Dialogues et cultures*, 57, 78-83.

Robert, J.-P. - Rosen, É. & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette.

Saumont, A. (2005). La Femme du tueur. In : Descotes, M.-Jordy, J. (ed.) (2005). *Bonnes nouvelles 2. Un auteur – un thème. Nouvelles intégrales*. Paris : Bertrand-Lacoste. 5.

Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Les éditions Didier.

Simović, V. (2016). *Književni tekst u nastavi francuskog jezika kao stranog. Analiza savremenih francuskih i srpskohrvatskih udžbenika za francuski jezik kao strani u osnovnim i srednjim školama*. Doktorska disertacija. Novi Sad : Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.

Симовић, В. (2014). Рад на краткој причи у циљу развијања интеркултуралне компетенције у настави страног језика. *Philologia Mediana*, 6, 431-441.

Vigner, G., *Lire : du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture,* CLE International, Paris, 1979.

ANNEXE

La femme du tueur

Sous prétexte que je suis douce et fine, un être délicat, il ne veut pas m'apprendre. Enseigner c'est donner. Il est égoïste et mesquin.

Quand je l'ai épousé ma mère m'avait prévenue, Un plouc qui se prépare à tout diriger, à jouer au grand chef. En ce temps-là ma mère me tapait sur les nerfs. Ce qu'on projetait lui et moi elle ne cessait d'y trouver à redire. La complicité entre nous deux oh j'y croyais. Pour le meilleur et pour le pire. Nous serions unis à jamais dans toutes nos entreprises.

Certes il accepte mon aide, même il la demande pour les questions de choix, de sélection, c'est un tueur qui ne tue pas au hasard. Je tiens les livres, je remplis les colonnes. Ça coule de source je suis douée pour les comptes. J'aimerais mieux voir le sang couler.

Si j'insiste il argumente, Les femmes se croient très fortes et au dernier moment elles craquent, elles s'évanouissent. Je proteste. Violemment. Il se fâche il crie, Va te faire pendre ailleurs. Je réponds que lui n'a rien à craindre, il ne vaut pas la corde pour le pendre. Avec dans ma rancœur un manque évident de logique j'ajoute, Vrai gibier de potence.

Rien ne change. Je reste l'humble assistante. Il refuse de me révéler l'endroit précis où enfoncer le couteau. Il me cantonne dans le tri, le marquage. Des œufs garantis coque. Il ne veut pas m'apprendre à tuer les poulets.

Annie Saumont

In *C'est rien ça va passer*, Julliard, 2001.

Emir Šišić[*]
Université de Sarajevo
Faculté des Lettres

UDC 371.3:[811.133.1+811.131.1
DOI: 10.19090/gff.2020.4.299-311
originalni naučni rad

L'INFLUENCE TRANSLINGUISTIQUE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE CHEZ LES ÉTUDIANTS FAISANT LE DOUBLE CURSUS UNIVERSITAIRE : LE FRANÇAIS ET L'ITALIEN

L'objectif de ce travail est de montrer dans quelle mesure les langues préalablement acquises peuvent être la source potentielle d'influences translinguistiques. Nous nous intéressons notamment à la question si la connaissance de deux ou plusieurs langues romanes favorise les influences dans tous les niveaux de la langue. Pour ce faire, nous avons procédé au recueil de productions écrites des étudiants qui font simultanément les études de deux langues romanes : le français et l'italien. Nous avons fait notre échantillonnage des données auprès des étudiants de licence 2 et 3, récolté et analysé tous les éléments potentiellement transférables d'une langue sur l'autre. Les résultats montrent que l'influence d'une langue romane à l'autre est présente mais non dans la mesure où cette langue représenterait la langue la plus « forte » car la langue maternelle des étudiants, à savoir le bosnien, reste la langue instrumentale dans la production écrite.

Mots clés : acquisition, L1, (langue première), L3 (langue troisième), influence translinguistique, français, italien, genre.

LE CHAMP DE RECHERCHE – L'ACQUISITION DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Dans cet article, nous étudions l'acquisition et l'utilisation du lexique d'une langue, le français, par des apprenants adultes. Cette étude met en évidence les transferts lexicaux dans les productions écrites des locuteurs bosnophones qui acquièrent le français en tant que langue étrangère. Quand on aborde le processus d'acquisition d'une langue, il est important de poser

[*] emirsisic@hotmail.com

plusieurs questions comme : en quoi le processus d'acquisition des langues étrangères consiste-t-il ? Quel est l'objectif central de ce champ linguistique ? Quels sont les auteurs qui ont influencé la théorie de l'acquisition ? Fries (1945), Weinreich (1953) et Lado (1957) étaient les premiers à ouvrir la voie aux travaux en acquisition des langues.

Depuis une trentaine d'années, des travaux linguistiques tentent d'expliquer le processus d'appropriation des langues étrangères et secondes en tant que phénomène social et cognitif (Krashen, 1983). Le contact des langues, le développement du terme « interlangue », l'influence des représentations et des verbalisations métalinguistiques sont des questions auxquelles s'intéressent des chercheurs (Corder, 1967; Selinker, 1972). Les recherches sur l'acquisition des langues étrangères visent à appréhender le processus d'appropriation des langues. Ce processus englobe les aspects cognitifs, intrapsychiques et extrapsychiques dont l'apprenant n'est pas complètement conscient. Les ouvrages de Stephen Krashen (1983, 1987, 1995) explicitent une théorie de l'acquisition des langues étrangères. Il explique la distinction entre *acquisition* et *apprentissage* (*learning*). Selon lui, l'acquisition est *pickinig it up*, la faculté du développement en langue en l'utilisant dans les situations naturelles et communicatives. En revanche, l'apprentissage de la langue est *knowing the rules*, c'est-à-dire la connaissance des règles de la grammaire (les connaissances déclaratives). Tandis que l'apprentissage est une activité consciente et explicite, l'acquisition est subconsciente et implicite. C'est généralement au cours de l'enfance que l'on acquiert la première langue.

Dans son ouvrage *The natural approach : language acquisition in the classroom,* Krashen (1995) propose cinq hypothèses sur l'acquisition des langues étrangères :

1. Hypothèse de l'acquisition et de l'apprentissage – deux systèmes indépendants : le système acquis (*the acquired system*) et le système appris (*the learned system*). Le système acquis est subconscient et requiert l'interaction en langue cible dans une communication naturelle. Il est similaire à l'acquisition de la langue première de l'enfant. Le système appris est le produit des connaissances formelles de la langue (*knowledge about a language)*.
2. Hypothèse du moniteur – la fonction de *monitoring* est le résultat de la grammaire apprise. Le système d'apprentissage exprime le rôle du

« moniteur » ou « éditeur ». L'emploi du « moniteur » cherche à rendre l'apprenant conscient des erreurs (*correcting function*). Selon cette hypothèse, l'apprenant doit avoir suffisamment de temps pour s'exprimer.

3. Hypothèse de l'ordre naturel – l'acquisition des structures grammaticales suit un ordre naturel. L'ordre de l'acquisition dépend de chaque apprenant et il est toujours individuel. Krashen (1983) affirme que le *syllabus* du programme linguistique ne devrait pas être basé sur l'implication de l'ordre naturel de l'acquisition. Cet ordre est aussi appelé les itinéraires acquisitionnels ou les parcours développementaux (Bartning et Schlyter 1997, 2004).
4. Hypothèse de l'input – celle-ci explique comment se déroule le processus d'acquisition. Cette hypothèse ne se rapporte pas à l'apprentissage comme phénomène en opposition. L'apprenant avance d'un ordre naturel quand il reçoit l'*input* (le message) de la langue seconde.
5. Hypothèse du filtre affectif – les variables affectives telles que la motivation, l'état d'anxiété et la confiance en soi sont incluses.

Questions et hypothèses principales

Dans cette étude, nous portons notre intérêt à l'interlangue des apprenants bosniens du français langue étrangère. Il s'agit des étudiants universitaires qui font un double cursus, à savoir le français et l'italien. Notre corpus consiste en productions écrites rédigées par les étudiants de licence 2 et 3 à la Chaire de langue et littérature françaises, au Département d'études romanes à la Faculté des Lettres de Sarajevo. Il s'agit d'étudiants ayant un bagage linguistique riche et varié. Avant de préparer le corpus sur lequel nous avons travaillé, nous nous sommes posé des questions telles que :

1. La connaissance d'une langue étrangère romane favorise/défavorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ?
2. L'influence d'une langue romane (l'italien) se manifeste-t-elle dans les écrits rédigés dans une autre langue romane (le français) ?
3. Le bagage linguistique comprenant d'autres langues connues par les apprenants est-il visible dans le corpus et quelle(s) langue(s)

préalablement acquise(s) représente(nt) une source potentielle d'influences translinguistiques ?

Il existe plusieurs recherches sur l'acquisition d'une deuxième et troisième langue, parfois sous les termes de « multilinguisme » et « plurilinguisme » (Cenoz, 1997; Matthey, 2005; De Angelis 2007). La première langue est généralement celle qui est transmise de la mère ou du père (« la langue maternelle »). La langue suivante est celle qui est majoritairement acquise au cours de la scolarisation de l'individu. Certains chercheurs utilisent plutôt la notion de L3 pour remplacer celle de L2. Ce choix terminologique particulier vise à mettre l'accent sur les connaissances de l'apprenant de langues multiples (Cenoz et Jessner, 2000). D'après les adeptes de l'approche plurilingue, cette conception traditionnelle des connaissances langagières de l'apprenant est trop restreinte et éloignée de la réalité quotidienne et il a fallu introduire la notion de L3 pour faire référence à la langue cible. D'après Cenoz (2000: 40), « l'emploi du terme de L3 à la place de celui de L2 présente, à notre sens, l'avantage d'indiquer qu'il y a au moins deux langues préalables dont il faut tenir compte en étudiant l'apprentissage et la production en L3 – une L1 et une L2 ». Il nous a semblé pertinent d'adopter le terme de L3 parce qu'il était difficile de trouver un terme commun qui correspondrait chronologiquement à tous nos apprenants. Dans certains cas, le français occuperait la position de L3, mais dans d'autres celle de la L4. Ainsi, tous les apprenants ont le bosnien comme L1, leur(s) langue(s) seconde(s) est/sont variée(s) et ils ont tous le français et l'italien comme leurs langues troisièmes car ces deux langues sont observées au même moment de l'acquisition.

L'influence translinguistique

Le phénomène que nous avons étudié dans cette recherche s'appelle l'influence translinguistique. Les phénomènes liés aux contacts entre les langues ont toujours suscité des débats dans l'acquisition des langues. Il est important de souligner qu'il existe au niveau terminologique plusieurs termes employés dans le même sens : *transfer* (Odlin, 2003), *lexical transfer* (Singleton, 2006), « influence translinguistique » (Hammarberg, 2006), *L1 influence* (Jarvis, 2000), etc. Cependant, dans les travaux acquisitionnistes, le terme d'*interférence* est employé comme équivalent du transfert négatif (Klein 1989: 42). Dans notre étude nous allons employer ce terme aussi bien que le terme d'*influence*.

Pour Selinker (1972), l'interlangue est la variété de langue d'un bilingue non encore équilibré, et c'est aussi une structure comparable à celle que les générativistes postulent pour l'acquisition de la langue maternelle (*language acquisition device* – LAD). L'apprenant identifie certaines structures de la langue cible comme identiques à celles de la langue maternelle et il en déduit des stratégies d'apprentissage appropriées : il se construit une sorte de grammaire provisoire. Il forme en quelque sorte un système indépendant de langue, une langue approximative. Le terme qui nous semble le plus convenir pour notre recherche, c'est celui proposé et élaboré par Lindqvist (2006, 2009) qui définit d'une manière générale l'influence translinguistique comme le contact entre toutes les langues disponibles chez le locuteur qui laisse des traces dans l'interlangue.

Méthodologie de travail

Pour cette étude, nous avons accédé à un échantillonnage des données au cours de l'année universitaire 2016/2017. Nous avons récolté 46 productions écrites de 15 étudiants qui font simultanément des études de français et d'italien au Département d'études romanes. Il s'agit des étudiants de licence 2 et 3. Leur tâche principale était de rédiger un travail écrit en classe sur les sujets familiers (les études, les voyages, les relations amicales). Deux phénomènes ont été étudiés : les lexèmes d'origine translinguistique (LOT) (Lindqvist, 2009) et les transferts avec la langue maternelle (L1) au niveau du genre des mots. Les LOT sont les mots appartenant à une langue source qui n'a pas été adaptée à la langue cible (Lindqvist, 2009, 2011).

Pour la pertinence de la recherche, nous avons utilisé l'échelle de six stades élaborés par Bartning et Schlyter (2009) pour l'acquisition des langues étrangères dans les corpus ESF, Lund et InterFra qui se basent sur des données longitudinales et transversales. Il s'agit des stades d'apprenants basés sur les traits morphosyntaxiques et discursifs (la structuration des énoncés – structuration nominale ou verbale), la morphologie verbale, le système temporel et modal, l'accord dans le syntagme nominal, la subordination et aussi les connecteurs discursifs. Dans notre corpus, nous avons établi quatre stades : post-initial, intermédiaire, avancé bas et avancé moyen. Dans le stade post-initial, il y a au total huit récits. Le stade intermédiaire contient 31 récits. Le stade suivant, avancé bas en a deux, alors que l'avancé moyen en a cinq. Dans le Tableau 1, nous donnons l'aperçu de notre recherche.

Tableau 1 : *Le récapitulatif de l'étude sur l'influence translinguistique*

Nombre d'informateurs :	15
Études universitaires :	français et italien
Année d'études :	licence 2 et 3
N⁰ des productions écrites :	46
Stades acquisitionnistes des informateurs :	post-initial, intermédiaire, avancé bas, avancé moyen
Tâche écrite :	sujets familiers (les études, les voyages, les relations amicales)
Phénomènes étudiés :	les LOT et les transferts L1 au niveau du genre des mots

Il faut savoir que le français et l'italien occupent la place de L3 dans notre étude. Cela signifie qu'il y a eu au moins deux autres langues apprises par nos étudiants. Ces deux L3 sont apprises simultanément. La L2 peut être n'importe quelle langue acquise après la langue maternelle telle que : anglais, allemand, arabe, macédoine, russe, slovène, turc etc. Ces langues peuvent être une source potentielle de tranferts à l'écrit.

Quant à l'exposition aux L3 (français et italien), il faut souligner que nous y avons compté tous les cours de langues et littératures françaises et italiennes. Voici la statistique des cours par semaine :

Tableau 2 : *Le nombre d'heures par semaine de français et d'italien*

Année universitaire	Licence 2	Licence 3
Exposition au français (langue et littérature)	17h	15h
Exposition à l'italien (langue et littérature)	12h	14h

DISCUSSION

Transferts lexicaux

Dans cette partie, nous allons donner des exemples de lexèmes d'origine translinguistique. Pour nous référer aux participants, nous avons utilisé leurs initiales.

Dans notre corpus, nous avons trouvé au total 21 lexèmes d'origine translinguistique. Il s'agit toujours de mots qui appartiennent

morphologiquement ou sémantiquement à une autre langue. C'est grâce aux traces des mots étrangers que nous pouvons constater que les étudiants ont recours aux transferts avec d'autres langues étrangères qui se sont activées au cours de leur production écrite. Dans ce cas-là, il s'agit d'un changement de code qui touche plusieurs niveaux de langue : l'orthographe, la morphologie, la syntaxe. Voici quelques exemples que nous considérons comme les plus intéressants :

1. (M. D.) Les enfants sont très braves et sincères, avec les émotions qui sont **honestes** au contraire de les adultes. (<esp. *honesto*/it. *onesto*)
2. (M. D.) Je voudrais faire les études sociales en Italie, parce que j'ai une sorte de **connection** avec cette méntalité de ce pays. (<ang. *connection*)
3. (M. D.) Tout le monde **déserve** l'éducation et le droit pour la liberté. (<ang. *to deserve*)
4. (M. V.) J'habittais à Florence, **al nord** d'Italie. Je suis allé **con** l'autobus à Naples et j'ai venu pour six heures. (<it. *al*/it., esp. *con*)
5. (V. S.) L'education en Bosnie, aujourd'hui est en **male** position. (<it. *male*)
6. (V. S.) Pour faire avenir plus belle, les étudiants ont la possibilité de faire ses études dans un autre pays à l'étranger, comme France, **Italy**. (<ang. *Italy*)
7. (A. R.) Donc, je crois que faire les études à l'étranger peut être seulement **l'advantage** pour moi et pour les jeunes en général. (<ang. *advantage*)
8. (A. V.) Tout le monde, à **cinque** ans de cinquante ans, a aujourd'hui la portable avec ces appliquations. (it. *cinque*)
9. (A. V.) Et, aujourd'hui, il **esiste** même le machine à lever à la touche. (<it. *esistere*)
10. (B. B.) La mensogne peut nous renconforter un certain temps, mais quand on réalise la vérité, et cette réalisation **accadera** tôt ou tard, on se sent truffé et c'est une sensation que nulle personne veut sentir. (<it. *accadere*)

11. (V. S.) Je suis allée avec l'autobus et ma tante **m'aspettait** à la station. (<it. *aspettare*)
12. (V. S.) J'aime beaucoup leur culture, les gens sont très **gentiles**, sont prêts a aider dans certains situations, par example : si vous ne connaissez pas leur langue, ils vont diriger sur le vrai adresse, sur la place dans laquelle vous voulez aller. (<it. *gentile*)
13. (A. R.) Un jour, notre professeur nous a dit que l'Ambassade française nous a invité de **venire** chez eux. (<it. *venire*)
14. (L. Dž.) Parmi eux étaient la cathédrale, **l'orloge** astronomique et bien-sûr le pont de Charles qui m'a fascinée le plus. (<it. *orologio*)

Nous constatons, grâce aux exemples donnés ci-haut que l'interlangue de nos participants est très variée et qu'elle apparaît dans tous les niveaux langagiers. Nous avons précisé que tous les étudiants ont le bosnien comme leur L1, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un contexte homoglotte. En revanche, les langues secondes de nos participants sont très différentes et jouent les rôles potentiels de l'influence translinguistique dont témoignent les exemples. Nous nous sommes intéressé à la question si l'influence d'une autre langue romane, à savoir l'italien, se manifeste dans les productions rédigées en français et nous avons confirmé notre hypothèse. L'émergence du lexique de l'italien est visible dans les récits. Nous avons repéré les transferts dans le substantif (*orologio*), les adjectifs (*onesto*, *gentile*), les verbes (*aspettare*, *accadere*, *esistere*), l'adverbe (*male*) ou bien les prépositions (*al*, *con*). En général, nous nous attendions à ce type de transferts vu la ressemblance typologique entre le français et l'italien. Comme nous n'avons pas prétendu à l'exhaustivité du corpus, nous ne pouvons pas confirmer que la connaissance de l'italien favorise ou défavorise l'acquisition du français, mais l'apprentissage d'une autre langue romane peut entraver dans ces cas-là la compréhension aux niveaux syntaxique et lexical.

Nous constatons également que d'autres langues acquises préalablement suscitent les transferts. Voici des exemples de transferts de l'anglais : *deserve*, *advantage*, *connection*.

Dans l'étude sur l'influence translinguistique dans la syntaxe en L3, Bardel (2006) a observé l'acquisition de la négation préverbale en italien par les apprenants suédophones. Tous ces apprenants connaissent déjà une langue

romane, soit le français soit l'espagnol. Comme nous, Bardel (2006) a également pris en compte le facteur *typologie des langues*. Elle a relevé des résultats significatifs qui ont montré que l'acquisition de la négation en italien est plus facile dans le groupe des apprenants ayant préalablement appris l'espagnol que chez ceux qui ont appris l'allemand et ainsi a conclu que la proximité typologique a joué un rôle essentiel dans le processus d'acquisition. Nous nous référons à cette étude car la ressemblance formelle entre les langues romanes a un impact fort dans l'acquisition analysée dans notre étude et représente un facteur décisif pour l'influence translinguistique (les transferts lexicaux mais aussi les transferts au niveau du genre des mots).

Les transferts L1 au niveau du genre des mots

En dehors des langues romanes qui jouent visiblement le rôle d'influence dans la production écrite de nos participants, nous nous sommes également demandé si le bagage linguistique constitué par d'autres langues connues par les apprenants se manifeste dans le corpus. Comme la langue principale dans l'assignation du genre aux mots français, nous avons repéré le bosnien, langue maternelle de tous les participants. C'est leur langue de base, leur point de départ qui a la fonction de langue instrumentale (Williams & Hammarberg, 1998). Bardel (2006), elle aussi, a conclu que la L1 est la langue la plus forte dans la production des apprenants suédophones.

Dans cette étude, nous avons observé l'emploi du genre en français et nous avons constaté que nos apprenants s'appuient sur leur L1 quand ils ne connaissent pas le genre en L3, ce qui peut avoir un transfert comme résultat. D'après Corbett (1991: 1), la classification fréquente du genre correspond à la distinction du sexe. Ainsi, nous faisons la distinction entre le genre grammatical et le genre lexical. Donc, le genre grammatical est une caractéristique intrinsèque des noms qui influe sur la forme de certains éléments satellites et répartit les noms en plusieurs catégories, limitées à deux ou trois pour les langues indo-européennes : le masculin et le féminin avec parfois le neutre. Comme le neutre n'existe pas en français moderne et il existe en bosnien, il doit être exclu de la congruence, c'est-à-dire il n'appartient ni à la catégorie du genre congruent, ni à la catégorie du genre incongruent. Les mots neutres en bosnien peuvent être à la fois transférés comme masculins et féminins en français. Donc, si le genre d'un mot en L1 et L2 est le même, on dit qu'il est congruent. Par contre, si le genre dans ces deux langues est différent,

on dit qu'il est incongruent ou incohérent. Quant aux transferts du genre des mots avec la L1 des apprenants, nous avons repéré 45 mots dont l'accord en genre est incorrect parce que les apprenants ont recours à leur L1. Les raisons peuvent en être différentes. Soit ils pensaient que le genre en L3 correspondait à celui en L1, soit ils ont inconsciemment fait les fautes. Voici quelques exemples :

15. (I. M.) Dans l'amour, dans l'amitié, dans rélations familiales, la sincérité joue **une rôle** tres important. (<bos. fém. *uloga*)
16. 16 (I. M.) Quand je pense de mon enfance et d'enfance d'aujourd'hui, je suis heureuse et en même triste, parce que les enfants d'aujourd'hui ne peuvent pas avoir ni **un petit part** d'enfance comme était la notre. (<bos. masc. *dio*)
17. (V. S.) L'étudiant peut apprendre la langue de pays à laquel il vient, ou il peut améliorer **son prononciation**. (<bos. masc. *izgovor*)
18. (V. S.) Alors, je voyais mes cousins et cousines qui vivent assez loin de nous, dans **une** autre **pays**. (<bos. fém. *država*)
19. (L. Dž.) Être en contact chaque jour avec la langue française est très important et à mon avis, l'influence du français quotidien et **le meilleur façon** de l'apprendre rapidement. (<bos. masc. *način*)
20. (L. Dž.) C'est évident que la technologie a une belle influence sur notre vie, et c'est **une fait** qu'on accepte. (<bos. fém. *činjenica*)
21. (A. R.) C'est toujours mieux dire une vérité amère qu'**une mensonge douce**. (<bos. fém. *laž*)
22. (N. P.) C'est la période **d'une petite groupe** des amis, choisis, qui est la chose plus importante pour avoir les beaux temps. (<bos. fém. *grupa*)

Les exemples énumérés ci-haut montrent que les participants ont transféré le genre de leur L1 aux mots en français. Dans certains cas, ils ont même fait correctement l'accord avec les adjectifs en position antéposée (*petit part*, *meilleur façon*, *petite groupe*) ou bien en position postposée (*mensonge douce*). Certes, dans l'exemple 15 la participante n'a pas fait l'accord selon son choix de l'article indéfini, ce qui pourrait annoncer qu'elle savait que le nom est masculin en français ou bien elle pensait que le mot est féminin, mais a oublié de faire l'accord avec l'adjectif, ce qui a suscité un accord incorrect.

Il est intéressant de préciser que le mot « pays » a été incorrectement accordé dans cinq occurrences. Il est évident que les participants perçoivent ce mot comme féminin car ils s'appuient sur leur L1 quand ils font l'accord. Il en est de même avec le nom « part » – quatre occurrences incorrectes.

CONCLUSION

Nous n'avons pas prétendu à l'exhaustivité de notre recherche mais nous pouvons conclure deux points importants et répondre aux questions que nous nous sommes posées :

1. L'apprentissage d'une autre langue romane (italien) suscite des transferts dans la production écrite ce dont témoigne notre corpus. Certes, nous ne pouvons pas prétendre que cet apprentissage favorise ou défavorise l'acquisition, mais il peut entraver parfois la compréhension au niveau lexical et syntaxique. La proximité typologique est un facteur décisif pour un transfert. La parenté linguistique n'implique pas toujours la ressemblance, et il paraît, d'après notre étude, qu'elle peut dérouter les apprenants connaissant le français.

2. Hors l'italien, toutes les langues acquises préalablement, L1 et L2, peuvent avoir une influence sur la L3. Cette hypothèse a été étayée par nos données. L'anglais et le bosnien (L1 des apprenants) sont les cas les plus fréquents. La langue la plus « forte », c'est la langue maternelle des étudiants, à savoir le bosnien qui reste la langue instrumentale dans la production écrite.

Les données de notre corpus ont éclairci le phénomène d'interlangue : il s'agit bien d'une langue transitoire qui se manifeste par l'émergence de transferts lexicaux quel que soit le niveau de nos apprenants. Cet état nous semble entièrement logique car nos participants ont deux langues romanes, français et italien, comme leur L3. Elles sont activées en même temps, ce qui provoque l'apparition de lexèmes d'origine translinguistique, mais aussi l'emploi fautif du genre des mots vu que les apprenants utilisent toujours la L1 comme leur langue instrumentale.

Emir Šišić

CROSS-LINGUISTIC INFLUENCE IN WRITTEN PRODUCTION OF DUAL DEGREES STUDENTS: FRENCH AND ITALIAN

Summary

The aim of this work is to show the cross-linguistic influence in written French of multilingual learners. We are particularly interested if the knowledge of two or more Romance languages favors influences in all levels of the language. To do this, we have compiled the written productions of students who simultaneously study two Romance languages: French and Italian. We sampled data from the second and third year of bachelor's degree, collected and analyzed all potentially transferable elements from one language to another. The results show that the influence of one Romance language on the other is present but not to the extent that this language represents the "strongest" language because the students'' mother tongue, Bosnian, remains instrumental language in written production.

Key words: acquisition, L1, L3, cross-linguistic influence, French, Italian, gender.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Conseil de l'Europe C. E. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

Corbett, G. (1991). *Gender*. Cambridge : Cambridge University Press.

Cenoz, J.–Jessner U., (éd.) (2000). *English in Europe. The Acquisition of a Third Language.* Bilingual Education and Bilingualism 19, Multilingual Matters, Clevedon.

Cuq, J.-P.–Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Lindqvist, C. (2009). The use of the L1 and the L2 in French L3: Examining cross-linguistic lexemes in multilingual learners' oral production. *International Journal of Multilingualism, 6*(3), 281-297.

Lindqvist, C. (2010). La richesse lexicale dans la production orale de l'apprenant avancé de français. *Canadian Modern Language Review, 66*(3), 393-420.

Lindqvist, C.–Bardel, C. & Gudmundson, A. (2011). Lexical richness in the advanced learner's oral production of French and Italian L2. *IRAL, 49*(3), 221-240.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.

Williams S.–Hammarberg, B. (1998.) Language Switches in L3 production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics*, n⁰19, 295-333.

Aneta Trivić*
Gorana Zečević Krneta
Universidad de Kragujevac (Serbia)

UDC 371.3:811.134.2:[378.4(497.11 Kragujevac)
DOI: 10.19090/gff.2020.4.313-327
pregledni rad

LAS RELACIONES SEMÁNTICAS EN LA CLASE DE ESPAÑOL DENTRO DEL ÁMBITO UNIVERSITARIO SERBIO: EL CASO DE LA SINONIMIA

En este trabajo investigamos las posibilidades del desarrollo de la competencia léxica mediante el reconocimiento y aplicación adecuada de las relaciones lingüísticas paradigmáticas (más concretamente la sinonimia) en los estudiantes de ELE de la Facultad de Filología y Artes, Universidad de Kragujevac. Partimos de la interpretación crítica de la definición de la competencia léxica en el MCER (Cassany-Luna, & Sanz, 1998; Baralo, 2005), y llegamos a entender ésta como parte integral de la competencia comunicativa que no se basa solamente en el aprendizaje del vocabulario, sino también en el dominio adecuado de relaciones sintagmáticas y paradigmáticas (Saussure, 1973; Benito Mozas, 1992; Gonzáles Calvo, 2003). Tras definir la sinonimia y la distinción entre la total y la parcial (Otaola Olano, 2004; Escandell Vidal, 2011), examinamos su manifestación en el nivel léxico, fraseológico y gramatical diferenciando entre variantes diatópicas, diastráticas, diacrónicas y diafásicas, o sea, lo que Coseriu (1981: 21) llama la 'arquitectura' de una lengua. El corpus está basado en lexemas simples, en conjuntos de palabras estables, fijas y frecuentemente idiomáticas y en construcciones gramaticales que presentan la sinonimia en el nivel semántico.

Palabras clave: competencia léxica, relaciones sintagmáticas y pragmáticas, sinonimia, enseñanza de ELE.

INTRODUCCIÓN: LA COMPETENCIA LÉXICA

La competencia comunicativa como el objetivo principal de cualquier enseñanza contemporánea de idiomas, según el MCER (2.1.2.), comprende varias destrezas y habilidades y engloba tales componentes como el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Por su parte, la competencia lingüística sobreentiende las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas y

* anetatrivic@gmail.com

siempre respeta distintos valores sociolingüísticos (ej. variantes diatópicas o distráticas) y distintas funciones pragmáticas. En su análisis crítico de la interpretación de la competencia léxica y lingüística en general, Baralo (2005: 28) afirma que la arriba mencionada división de la competencia podría indicar que sólo fuera posible aprender los conocimientos léxicos de forma aislada de las otras subcompetencias, pero no es así. «La competencia léxica se inserta de manera horizontal, vertical y transversal en diferentes capítulos del MCER, en particular en las actividades de la lengua, en los niveles de dominio y en los ámbitos de uso» (Baralo, 2005: 28).

Conforme a eso se encuentra nuestro empeño y preocupación didáctica por el desarrollo de la competencia léxica a los estudiantes del Departamento de hispanística de Kragujevac a través de las diferentes actividades curriculares y extracurriculares, también a través de las clases teóricas y prácticas (de morfosintaxis, fonología, morfología, lexicología, fraseología etc.). De ahí, entendemos que la competencia léxica está compuesta de los conocimientos del vocabulario (y las capacidades de usarlo adecuadamente) y de los elementos gramaticales, como está indicado en el MCER. Se define por separado la competencia semántica que, según el MCER, sobreentiende la conciencia y control de la organización del significado del hablante. Baralo (2005: 31) critica este tratamiento de la competencia léxica como «muy sencillo y bastante incompleto», explicando que «se incluyen dentro de la competencia léxica sólo dos tipos de componentes muy diferentes: las expresiones hechas, en sus diferentes modalidades, y las palabras gramaticales» mientras que «todo lo que signifique conocer una palabra en su estructura interna y en su proyección sintagmática se incluye dentro de la competencia gramatical». Coincidimos con Baralo (2005) en que esa dicotomía entre la gramática y el vocabulario no es tan clara ni justificada, especialmente dentro del enfoque moderno de aprendizaje de idiomas.

Las corrientes occidentales tradicionalmente han descrito la lengua usando como medios tres grandes ámbitos: los medios materiales de expresión (pronunciación y escritura), la gramática (que consta de morfología y sintaxis) y el léxico (que indica el sentido de las palabras y expresiones y se acerca a la semántica). Sin embargo, la lingüística moderna y, especialmente, la escuela estructuralista, abandonan esa idea de la gramática como unión de morfología y sintaxis exclusivamente. Ya Saussure

(1973: 223) en el siglo XIX indicaba que «se ha convenido en llamar gramática a la morfología y la sintaxis reunidas, con exclusión de la lexicología o ciencia de las palabras»; para el autor, las divisiones tradicionales pueden tener alguna utilidad práctica, pero no corresponden a principios lógicos y naturales.

En la formación de filólogos hispanistas en la Facultad de Filología y Artes partimos de la noción de la competencia léxica como un concepto reconocido cuyo objetivo principal es desarrollar la competencia comunicativa (v. Pastor Cesteros, 2004: 215-217). Entendemos que la competencia lingüística no se basa exclusivamente en el aprendizaje y retención del vocabulario exigido por el currículo específico, más bien en la capacidad de captar, entender y ampliar el conocimiento las relaciones semánticas, aplicables en casi todos los niveles y materias del estudio. El uso de tales relaciones en nivel léxico, semántico, incluso morfosintáctico promueve las competencias generales y en particular las lingüísticas. Coincidimos con Cassany et al. (1998: 393) en que: «el dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras y de los conceptos a los que se refieren, como en las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación». De ahí, creemos firmemente que la subcompetencia léxica «no puede describirse exclusivamente como competencia lingüística, sino como manifestación y condición de la competencia comunicativa, con componentes ideológicos, sociales y culturales» (Cassany et al., 1998: 393). Nuestro empeño de entrelazar los elementos gramáticos, léxicos, pragmáticos con su uso y aplicación en contextos adecuados (y siempre con fines didácticos) tiene como objetivo final la mejora de la competencia comunicativa en general. En este sentido, la competencia léxica se presenta tan solo como una parte de este 'crucigrama' de diferentes capacidades lingüísticas de los alumnos de L2. En un plano más ancho, evitando una delimitación tan clara y marcada entre la competencia léxica y gramática, Marconi (2000) habla de la competencia inferencial y referencial, entendiendo como inferencial la inferencia semántica, paráfrasis, definición, el hallazgo de sinónimos, mientras que la referencial abarca las destrezas de nombrar adecuadamente y luego de aplicar tal palabra en objetos, fenómenos y contextos adecuados.

LAS RELACIONES SEMÁNTICAS

Las relaciones semánticas, según Núñez Ramos & Teso Martín (1996: 49) «se establecen entre palabras cuyos significados comparten algún sema, más exactamente entre palabras cuyos significados comparten el sema que marca el género próximo». Como ejemplo se dan 'blanco' y 'negro' porque comparten el sema 'color', que es el género próximo de ambos. Las relaciones semánticas elementales son: sinonimia, antonimia, hiperonimia (e hiponimia), paronimia. Escandell Vidall (2011) habla de distintos criterios para la distinción de los significados y sigue a Cruse (2000) cuando especifica las pruebas que permiten distinguir adecuadamente un significado del otro. Tales pruebas son: prueba de identidad, prueba de independencia en cuanto a las condiciones de verdad, independencia de las relaciones semánticas, prueba de la autonomía y prueba del antagonismo (Escandell Vidal, 2011: 38-40). Lo que para nosotros es importante, la prueba de la independencia de las relaciones semánticas, la ilustra comprobando si los significados del lexema *bajo* se relacionan con términos diferentes: bajo 'de poca estatura' desarrolla un tipo de relación semántica con *alto*; *bajo* 'ruin, mezquino' desarrolla otro tipo de relación semántica con *noble*, *elevado*; y *bajo* 'voz grave' desarrolla otro tipo de relación semántica con conjunto de lexemas *tenor*, *barítono*, *soprano*, *contralto*.

Como ya indicamos, para Saussure (1973) las clasificaciones e interpretaciones tradicionales de morfología, sintaxis y lexicología no corresponden a distinciones naturales, porque estas disciplinas se entrecruzan y no puede haber entre ellos ningún límite trazado de antemano. La única distinción que puede servir de base al sistema gramatical es la establecida entre las relaciones sintagmáticas y las relaciones asociativas (Saussure, 1973: 226).

En nuestras clases también insistimos en la detección e interpretación adecuada de diferentes tipos de relaciones semánticas. Las intentamos aplicar tanto en las clases de vocabulario y traducción (ej. lexicología, fraseología, destrezas integradas y comunicativas) como en las clases de gramática (ej. morfosintaxis, morfología, sintaxis). En nuestro entendimiento, todas las unidades lingüísticas de una lengua se encuentran en algún tipo de interrelación o dependencia y «sólo adquieren valor en cuanto se relacionan con otros signo de la lengua» (Benito Mozas, 1992: 30). Dos tipos de relaciones

semánticas se consideran fundamentales: las sintagmáticas y las paradigmáticas.

Las relaciones sintagmáticas «son las relaciones que presenta un signo con los otros signos que aparecen en un contexto determinado» (Benito Mozas, 1992: 30). Los lexemas, u otros signos lingüísticos, contraen entre sí este tipo de relación en el carácter horizontal de la lengua, alineándose uno tras otro en la cadena hablada; de ahí las relaciones sintagmáticas se dan en el discurso. Un buen ejemplo son los sintagmas o las colocaciones (ej. *ver la televisión, entablar amistad, capital riesgo, comida basura, recomendar fervientemente*) donde claramente observamos que un lexema solo adquiere su valor porque se vincula al que le precede (o sigue) y que la influencia semántica de un lexema a otro se presenta en una serie lineal.

Por otro lado están las relaciones paradigmáticas o asociativas que se dan fuera del discurso. La estructura paradigmática se entiende como la relación vertical de los signos (o elementos) lingüísticos que ofrecen algo de común y se asocian formando grupos diversos (ej. campos léxicos o semánticos basados en sinonimia: *enseñanza*/ *educación*/ *aprendizaje*, las desinencias de un radical verbal que forma paradigma verbal: *estudiar*/ *estudio*/ *estudiábamos*). Las relaciones sintagmáticas se vinculan al fenómeno de la *combinación*, y las paradigmáticas al fenómeno de la *selección* de los elementos lingüísticos (González Calvo, 2003: 856), aunque ambas se complementan y no pueden concebirse separadas.

LA SINONIMIA

Según el DRAE, la sinonimia se explica como fenómeno lingüístico (los sinónimos son «vocablos o expresiones que tienen una misma o muy parecida significación») y como fenómeno retórico (la sinonimia es «empleo intencionado de voces de significación idéntica o semejante, para amplificar o reforzar la expresión de un concepto, como en la gloria, el éxito, la popularidad de un artista»). En otras palabras, se trata de la relación semántica de identidad o semejanza de significados entre determinados signos lingüísticos (*esposo/ cónyuge, casa/ domicilio/ hogar/ vivienda*, etc).

La sinonimia en el nivel léxico

Generalmente, la sinonimia se relaciona con el nivel léxico del sistema lingüístico y se define casi siempre como la equivalencia del significado en las palabras, vocablos o lexemas. Teniendo en cuenta esta definición podemos afirmar que son sinónimos las parejas o grupos como: burro*/ asno*, *dinero/ pasta*, *amigo/ compañero/ camarada*, *morir/ fallecer*, *estar/ encontrarse/ hallarse*, *bello/ hermoso/ bonito/ lindo*, *desastre/ devastación/ ruina*. Las corrientes lingüísticas tanto tradicionales como modernas favorecen el uso la técnica de sustitución cuando se quiere comprobar si entre las palabras se da una relación de sinonimia:

1) Su hijo ha cogido *el dinero/ la pasta* de su cartera sin preguntarle.
2) Nuestro querido profesor *ha muerto/ ha fallecido*.
3) El señor embajador *está/ se halla/ se encuentra* indispuesto en este momento.
4) Los Rodríguez salieron a dar un paseo y disfrutaron de un *bello/ hermoso/ bonito/ lindo* atardecer.

Sin embargo, si ampliamos los contextos del uso de estos sinónimos veremos que la sustitución de lexemas no es posible en cada situación:

5) El presidente del Banco Europeo llegó a anunciar la elevación del precio *del dinero/ de la *pasta/ de la *lana* para prevenir tensiones inflacionistas.
6) Lo siento, no podemos terminar el informe a tiempo, porque nuestro *ordenador ha muerto/ *ha fallecido.*

Los ejemplos (5) y (6) demuestran que los sinónimos no pueden ser intercambiables en todos los contextos posibles y la razón puede ser, por un lado, la polisemia de lexemas que impide la creación de un lexema nuevo para cada contexto nuevo. En el ejemplo (6), la polisemia se basa en la metáfora[1]

[1] Nos referimos a la metáfora en el sentido de la Teoría de la metáfora conceptual, donde ésta se interpreta como uno de los mecanismos cognitivos que nos permite conceptualizar los dominios experienciales (abstractos y desconocidos) en términos de otros dominios (concretos y conocidos) (Lakoff–Johnson, 1980).

que permite utilizar el verbo *morir* con un objeto, pero no el verbo *fallecer* (suponemos debido a sus significados connotativos y la marcación estilística).

Por otro lado, lo que imposibilita la sustitución de sinónimos es la diferenciación diatópica, diastrática, diafásica o diacrónica de una lengua. Esto significa que el uso de lexemas y otros elementos lingüísticos depende de los factores sociolingüísticos (niveles de lengua, jerga, lengua profesional), diacrónicos (arcaísmos, neologismos) o factores geográficos (dialectos).

Las diferencias diastráticas, como vemos en (5) y (6) se refieren a la diferenciación léxica según los grupos sociales. Se forman así las jergas, lenguas técnicas, lenguas especiales, lenguas de grupo, pero también lenguajes marginales. Como hemos visto, estos fenómenos impiden el uso general de los sinónimos: en (5) *pasta* o *lana* exigen los contextos informales, coloquiales, igual que 'la *muerte* (pero no el **fallecimiento*) del ordenador'. *Bonito* y *lindo* en comparación con *hermoso* y *bello*, suenan menos marcados, en sentido de que los dos posteriores caracterizan más la lengua literaria.

Podemos preguntarnos entonces si la distinción tradicional entre la sinonimia absoluta o total y la sinonimia parcial es puramente teórica. La sinonimia total, en sentido de la sustitución de lexemas en todos los contextos con la preservación de los significados denotativos y connotativos ya es una categoría rechazada por lingüistas: «aunque sabemos que la sinonimia absoluta es imposible, ya que no serán equivalentes ('los elementos lingüísticos') en todos los contextos, ni, a pesar de que denoten los mismos objetos del mundo conseguirán exactamente los mismos efectos connotativos» (Seco, 2003: 21). Además, la sinonimia total viola las reglas básicas de la economía lingüística. En palabras de Geckeler (apud Casas Gómez, 1999: 115) «el sistema de la lengua parece permitir que un significante tenga más de un significado, pero no que un significado tenga más de un significante». Obviamente la práctica demuestra que la sinonimia se limita a la afinidad o semejanza de significado y que es altamente condicionada por el contexto. La competencia léxica supone la capacidad de identificar los matices semánticos diferenciales que conllevan los sinónimos y su uso adecuado en la situación específica.

Por otro lado, creemos que existen los casos de los sinónimos absolutos, o por lo menos los lexemas cuyos referentes (y los significados

denotativos) son iguales (o sea que no conllevan las diferencias semánticas) como son *casa*/ *vivienda* u *ordenador*/ *computadora*:

7) No puedo pasarte este documento, mi *ordenador*/ *computadora* no reconoce USB.

8) Antonio organizó una reunión de los gerentes en su *casa*/ *vivienda*.

¿Cómo elegimos entonces entre *casa*/ *vivienda* u *ordenador*/ *computadora*? Obviamente no se trata de las diferencias entre los significados denotativos y connotativos o de las variaciones diacrónicas. Suponemos que son las diferencias diatópicas (en algunas zonas se prefiere una de las variantes), que son objeto de estudio de dialectología y geografía lingüística y producen las variedades diatópicas, conocidas como geolectos o dialectos. Se manifiestan en todos los niveles lingüísticos, pero son más visibles y documentados en el nivel léxico.

En la estructura lingüística estas diferencias y variaciones no son tan claramente delimitadas. Por ejemplo, Coseriu (1981: 21) habla de la 'arquitectura' de una lengua histórica afirmando que las variaciones diatópica, diastrática y diafásica no se dan paralelamente, sino que poseen ciertas afinidades[2]. «Es decir, variedades diatópicas pueden utilizarse como marcadas diafásica o diastráticamente y algunos elementos distráticos pueden funcionar como diafásicos, pero no a la inversa. La suma de las tres variedades conforma un 'diasistema'» (Morgenthaler García, 2008: 190). Por ejemplo, una variante diatópica es el léxico andaluz, caracterizado por lexemas que raramente se usan en otros dialectos del español peninsular: como son *churumbel* 'niño', *menda* 'yo', *jamacuco* 1) 'malicioso', 2) 'torpe, lento en entender'. Restringiendo aún más la zona geográfica, el habla de Granada conoce *bonico* 'lindo, bello', *bulla* 'prisa', de Málaga: *perita* 'guay, bonito', de Cádiz: *pisha* 'para expresar aprobación o exaltación'. Pero, como este 'diasistema' o la suma de las tres variedades implica una combinación de los criterios de diferenciación, en *jamacuco* o *pisha* se unen el criterio diatópico (el habla andaluz) con el criterio diastrático (el habla jergal de una clase social o etnia, en este caso los gitanos).

[2] «Un dialecto puede funcionar como nivel y como estilo de lengua y un nivel también como estilo de lengua, pero no al revés» (Coseriu, 1981: 21).

La sinonimia en el nivel fraseológico

La competencia lingüística y más precisamente la léxica supone el conocimiento y el uso adecuado de las colocaciones, locuciones y otras estructuras del lenguaje idiomático. En el capítulo 5.2.1.1 del MCER se especifica que los elementos léxicos comprenden las unidades fraseológicas y palabras. Las unidades fraseológicas o unidades pluriverbales «que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo» incluyen: 1) fórmulas fijas (saludos: *encantado de conocerle*, refranes, proverbios, arcaísmos residuales: *válgame Dios*), 2) modismos (metáforas lexicalizadas: *estirar la pata*, intensificadores: *blanco como la nieve*, estructuras fijas: *sería tan amable de + infinitivo*), 3) otras frases hechas (verbos con régimen preposicional: *atreverse a*, locuciones prepositivas: *por medio de*), 4) régimen semántico (expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas: *cometer un crimen/error*).

De ahí, la relación de sinonimia igualmente se manifiesta en el nivel fraseológico. En nuestra experiencia, para la formación de hispanistas y profesores de ELE es importante destacar algunos fenómenos relacionados con la sinonimia y lenguaje metafórico. En primer lugar, las series sinonímicas raramente manifiestan correspondencia absoluta del significado, en sentido de la correlación y paralelismo de todos los semas que forman el significado global de la construcción. Por ejemplo, la serie de expresiones: com*o Dios manda/ como es debido/ como está mandado/ a derechas/ como mandan los cánones/ como los (mismos/ propios) ángeles* realizan el significado 'bien, del modo debido', pero las diferentes posibilidades combinatorias demuestran que estas construcciones no son completamente reemplazables:

9) Es que no le dejas a uno ducharse *como Dios manda*/ **como los mismos ángeles*.

10) Tocaba el violín *como los mismos ángeles*/* *a derechas*.

Cabe comentar que la misma serie de unidades puede ser caracterizada por diferentes tipos de relaciones semánticas, o sea que en ellas se manifiestan distintas relaciones paradigmáticas. Por ejemplo, las construcciones *como Dios manda/ como es debido/ como está mandado*, forman entre sí la relación de sinonimia, pero como un conjunto de expresiones que se compara con su definición semántica 'bien, del modo debido' forman la relación de hiponimia,

considerada como «la relación de significado entre unidades (…) que se encuentran en inclusión o subordinación semántica con respecto a otro lexema más genérico o extenso» (Penadés Martínez, 1999: 46). Aquí, concretamente, la unidad más genérica es la explicación semántica ('bien, del modo debido'), los hipónimos (en relación con hiperónimo) son las unidades de esta serie fraseológica y las unidades fraseológicas forman la relación de cohipónimos entre sí.

Segundo, las expresiones idiomáticas, igual que los lexemas simples, no manifiestan los mismos rasgos pragmático-comunicativos. Aquí juegan un papel importante las diferentes variedades lingüísticas. Si nos quedamos dentro del campo léxico-semántico 'bueno, bien', fácilmente notaremos las limitaciones al uso de expresiones en diferentes registros: la expresión *como anillo al dedo* caracteriza habla coloquial (y lleva tal marcación en el Diccionario fraseológico del español moderno de Varela & Kubarth 2004), mientras que la expresion *como es debido* no está marcada y pertenece al registro neutro (de ahí hay más posibilidades de su emplearla en diferentes contextos):

11) Tu chaqueta es justamente mi talla; me viene *como anillo al dedo* (Varela & Kubarth).

Se nota aún más claramente el acondicionamiento del registro (que puede ser formal, informal, neutral, coloquial, vulgar etc.) si salimos de este campo léxico y miramos, por ejemplo, las construcciones con el significado 'morir': *cerrar los ojos, dejar el pellejo, estirar la pata, pasar a mejor vida, pringarla, quedarse tieso* (Penadés Martínez, 1999: 45). Las diferencias son muy claras y la intercambiabilidad en contextos diferentes casi imposible (especialmente en la dirección registro formal o literario → registro informal):

12) Al fin *estiró la pata* el borracho viejo, total, para lo que servía, está mejor así (CREA, 14.03.2019.).

13) Nuestro estimado profesor y gran científico *pasó a mejor vida* / **estiró la pata* el 26 de marzo, después de una larga lucha con la enfermedad de Parkinson.

Además de las marcaciones del registro y de variedades diastráticas, en caso de español es muy importante indicar la importancia de la variación diatópica (debido al hecho de que el español es una de las lenguas más

difundidas en el mundo con cientos de millones de hablantes repartidos en cuatro continentes). Estas diferencias se notan en locuciones: *estar sin blanca* Esp./ *estar sin un mango* Arg./ *estar pato* Ch./ *estar sin un quinto* Méx./ *estar en la lona* Venez., *irse de fiesta* Esp./ *irse de parranda* Amér.Lat., *¡Mierda! ¡Me cago en todo!* Esp./ *¡La reconcha de la lora!* Arg./ *¡Pucha!* Ch./ *¡Chingada madre!* Méx./ *¡Coño de la madre!* Venez.; luego, en las colocaciones: *trabajo temporal* Esp./ *changa, changuita* Arg./ *pololo, pololito* Ch./ *tempora, trabajo transitorial* Méx./ *rebusque, tigre* Venez., *perrito caliente* Esp./ *pancho* Arg./ *hot dog* Ch., Méx./ *perro caliente* Venez.; también, en lexemas: *palomitas* Esp.,Méx./ *pochoclo* Arg./ *cabritas* Ch./ *cofutas* Venez., *autobús* Esp., *colectivo* Arg.,/ *micro, bus, liebre* Ch./ *camión* Méx./ *buseta, carrito* Venez., *¿Diga?* Esp./ *¿Holá?* Arg., *¿Aló?* Ch., Venez./ *¿Bueno?* Méx., *camarero* Esp./ *mozo* Arg./ *garzón* Ch./ *mesero* Méx./ *mesonero* Venez., etc.

Tercer fenómeno que creemos ser útil en la enseñanza de las unidades fraseológicas (en un nivel más alto de aprendizaje) es la distinción entre la sinonimia fraseológica y las variantes de las unidades fraseológicas. En algunos casos es fácil concluir que se trata de la relación sinonímica entre distintas expresiones, como en las expresiones del campo 'morir': *cerrar los ojos/ estirar la pata/ pringarla* o del campo 'rápidamente, en un instante': *como el relámpago/ como (un) reguero de pólvora/ de un vuelo/ en menos que canta un gallo/ en un abrir y cerrar de ojos/ en un santiamén/ en un soplo* (Penadés Martínez, 1999: 44). En otros casos, cuando las formas de las construcciones son muy similares y la distinción yace en un constituyente que no cumple la función diferenciadora hablamos de variantes de un fraseologismo (Penadés Martínez, 1999: 45): *dormir como un leño/ lirón, buscarle tres/ cinco pies al gato*, *importar un bledo/ cojón/ comino/ pito/ rábano/ pimiento*, *estar hasta allá/ aquí/ el coco/ el gorro/ el coño/ el moño/ la coronilla/ la nariz (las narices)/ los cojones*, etc.

La sinonimia en el nivel gramatical

La relación paradigmática de sinonimia, entendida como la relación entre dos o más categorías que tienen significantes distintos y significados iguales, se puede aplicar al nivel gramatical (tanto en el nivel morfológico como en el sintáctico). Por ejemplo, en el nivel morfológico parecen ser completamente sinonímicas las formas del pretérito imperfecto del subjuntivo *hablara* y *hablase* o del pluscuamperfecto de subjuntivo *hubiera hablado* y

hubiese hablado (aunque distinguen según el criterio de frecuencia de uso, porque las formas en –*ra* están favorecidas).

La sinonimia se evidencia mejor en el nivel sintáctico; por ejemplo, las construcciones impersonales nos demuestran que el mismo sujeto en las oraciones principal y subordinada nos permite el uso de las formas no congruentes (aunque parece que en las clase de ELE los estudiantes prefieren usar las formas personales, quizá por el grado más alto del reconocimiento o de la frecuencia de uso):

14) *Al llegar* a casa me duché rápidamente/ *Cuando llegué* a casa, me duché rápidamente.

15) Quizás tú *por ser* mujer liberada me entiendas/ Quizás tú *porque eres* mujer liberada me entiendas.

16) *Teniendo* tantos pretendientes, es lógico que se dé aires de reina/ *Puesto que/ ya que/ como tiene* tantos pretendientes, es lógico que se dé aires de reina.

Mencionaremos también las perífrasis verbales, de valor temporal, aspectual o modal, que presentan casos de sinonimia. Entre las construcciones temporales incoativas encontramos *comenzar a/ empezar a* + infinitivo, *ponerse a/ echar(se) a/ romper (explotar) a* + infinitivo); todas, menos las primeras dos, designan un comienzo de la acción abrupta y reducen los verbos principales (por ejemplo a verbos de movimiento *echar a correr*, o *romper a llorar*).

Las construcciones modales asimismo dan evidencia de los casos de sinonimia:

17) *Debe de tener/ Tendrá/ Probablemente tiene* 40 años.

18) *Tengo que/ Debo/ Necesito* estudiar más.

Todas estas construcciones sinonímicas se trabajan con los estudiantes desde el primer año de estudios, explícitamente en las clases de morfosintaxis, morfología y sintaxis e implícitamente en las destrezas integradas de ELE, con el fin de ofrecer a los estudiantes diferentes significantes para expresar un mismo contenido gramatical. La didáctica de la gramática sobreentiende su correcta presentación, explicación y ejercitación en el aula, o sea en situaciones de comunicación real (Pastor Cestero, 2004: 227). Aunque se trata de los casos de sinonimia total, los estudiantes suelen apropiarse sólo de una de las

variantes, la que pasa a formar parte de su conocimiento instrumental del español, mientras que las demás se mantienen al nivel del conocimiento declarativo.

CONCLUSIÓN

La aplicación didáctica de las relaciones semánticas, en concreto de la sinonimia, en la clase de ELE muestra grandes posibilidades para el desarrollo de la competencia léxica que está en el núcleo de la competencia comunicativa. En los cursos de orientación lingüística tendemos a integrar las reglas del sistema y las del uso promoviendo la detección y entendimiento de las relaciones semánticas de sinonimia en el nivel léxico, fraseológico y gramatical. La enseñanza de la relación de sinonimia revela la importancia de la introducción del contexto apropiado a través de los ejemplos contextualizados. Las diferenciaciones diatópica, diastrática, diafásica o diacrónica también juegan un papel muy importante en la descripción, interpretación y uso adecuado de los sinónimos en la clase de ELE. Aunque la sinonimia se define generalmente como la equivalencia del significado de lexemas o vocablos, en nuestro enfoque didáctico intentamos entrelazar la gramática y el vocabulario aplicando las relaciones paradigmáticas en las construcciones que tradicionalmente se estudian como parte de la gramática.

Aneta Trivić, Gorana Zečević Krneta

SEMANTIC RELATIONS WITHIN SPANISH LANGUAGE CLASSROOM IN THE SERBIAN UNIVERSITY AMBIENT: THE CASE OF SYNONYMY

Summary

In this paper we investigate the possibilities of the development of lexical competence through the proper recognition and application of paradigmatic linguistic relationships (concretely the synonymy) within Spanish L2 classroom at the Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac. We begin the investigation with the critical interpretation of the definition of lexical competence by CEFRL (Cassany et al., 1998; Baralo, 2005) and we explain that we understand lexical competence as an integral part of communicative competence. We see it as an ability that is not only based on vocabulary or grammar knowledge, but also as a capacity to master syntagmatic and paradigmatic relationships of different language system elements (Saussure, 1973;

Benito Mozas, 1992; Gonzáles Calvo, 2003). We define the synonymy and we indicate the difference between total and partial synonymy (Otaola Olano, 2004; Escandell Vidal, 2011) examining its significance at the lexical, phraseological and grammatical level. We represent different dimensions and impacts of diatopic, diastratic, diaphasic and diachronic linguistic variations in synonymy, following Coseriu`s (1981: 21) denomination of language 'architecture'. Our corpus is based on simple lexemes, fixed and idiomatic word sets and grammatical constructions which exhibit synonymy at semantic level.

Key words: lexical competence, syntagmatic and paradigmatic relationships, synonymy, Spanish language learning.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baralo, M. (2005). *La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia*. Carabela, 58, 27-48. Accesible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/58/58_027.pdf

Benito Mozas, A. (1992). *Gramática práctica*. Madrid: Edaf.

Casas Gómez, M. (1999). *Las relaciones léxicas*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Cassany, D. – Luna, M. & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECO y Anaya. Accesible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm

Coseriu, E. (1981). *Lecciones de Lingüística General*. Madrid: Gredos.

CREA. Real Academia Española: Banco de datos. Corpus de referencia del español actual. Accedido 14 de marzo 2019, en http://www.rae.es

Cruse, D. A. (2000). *Meaning in language: An introduction to semantics and pragmatics*. New York: Oxford University Press.

DRAE. Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (XXII ed.). Madrid: España. Accesible en http://www.rae.es/rae.html

Dragićević, R. (2007). *Leksikologija srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Escandell Vidal, M.V. (2011). *Apuntes de Semántica léxica*. Madrid: UNED.

González Calvo, J. M. (2003). Relaciones sintagmáticas: sintagma, enunciado y discurso. In: Girón Alconchel, J.L.–Ruiz de Loizaga, J.H.–Igesias Recuero, S. & Nabrona Jiménez, A. (eds.) (2003). *Estudios ofrecidos al profesor José Jesús de Bustos Tovar*, vol. 1. Madrid: Ed. Compultense, 863-874.

Lakoff, G.–Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.

Marconi, D. (2000). *La competencia léxica (Lingüística y conocimiento*). Madrid: A. Machado Libros S. A.

Morgenthaler García. L. (2008). *Identidad y pluricentrismo lingüístico: hablantes canarios frente a la estandarización*. Frankfurt: Iberoamericana Ed. Vervuert.

Núñez Ramos, R.–Teso Martín, E. (1996). *Semántica y pragmática del texto común. Análisis y producción de textos*. Madrid: Cátedra.

Otaola Olano, C. (2004). *Lexicología y Semántica Léxica. Teoría y aplicación a la lengua española*. Madrid: Ediciones Académicas.

Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Penadés Martínez, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco Libros.

Saussure, F. de. (1973). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Ed. Losada.

Seco, M. (2003). *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Gredos.

Trujillo, R. (1996). *Introducción a la semántica española*. Madrid: Arco libros.

Varela, F.–Kubarth, H. (2004). *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid: Gredos.

Stanislava Ilieva[*]
Zlatorossa Nedeltcheva-Bellafante
Université de Plovdiv « Paisii Hilendarski »

UDC 81'42.378.4(497.2)
DOI: 10.19090/gff.2020.4.329-349
originalni naučni rad

COMMENT DÉVELOPPER ET STIMULER LES COMPÉTENCES DE RÉCEPTION ET DE PRODUCTION DU DISCOURS SCIENTIFIQUE EN LANGUE ÉTRANGÈRE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE BULGARE

La présente communication est consacrée aux problèmes de la réception et de la production du discours scientifique en contexte universitaire. L'objectif de notre exposé est d'analyser les difficultés des étudiants bulgares du Département d'études romanes et germaniques, ainsi que de proposer des méthodologies et des stratégies appropriées pour optimiser ce processus. Les deux premières parties interrogent les particularités de la communication scientifique et font le point sur les traits spécifiques des différents types de discours scientifique concernant les matières proposées aux apprenants. La troisième partie, qui présente une étude expérimentale fondée sur un sondage parmi les étudiants en français, italien et allemand, consiste en une description et une analyse des difficultés des étudiants bulgares au cours de la réception et de la production d'un texte scientifique en langue étrangère. Dans la quatrième partie nous proposons quelques idées pour améliorer l'enseignement/l'apprentissage du discours scientifique.

Mots clés: discours scientifique, réception, production de texte, communication scientifique, dimension interdisciplinaire.

PARTICULARITÉS DE LA COMMUNICATION SCIENTIFIQUE

Le but de cet article est de décrire et de discuter les résultats d'un sondage que nous avons effectué parmi les étudiants du Département d'études romanes et germaniques de l'Université de Plovdiv « Paisii Hilendarski » portant sur la compréhension et la rédaction de textes scientifiques. Pendant

[*] stanislava_drajeva@abv.bg

plusieurs années, nous avons observé les activités réceptives et productives des étudiants en langue étrangère, leurs capacités à rédiger et à présenter des mémoires semestriels et de fin d'études. Nous avons analysé et classifié les erreurs et nous avons constaté qu'elles sont, d'un côté, des erreurs de langue, constatation plus ou moins normale lorsqu'il s'agit d'une rédaction en langue étrangère. Mais nous avons remarqué également que nos étudiants ont beaucoup de difficultés à maîtriser le discours scientifique (le vocabulaire de la terminologie, la structure du mémoire, l'articulation logique, l'argumentation, etc.). Cette expérience nous a poussées à réfléchir comment il est possible d'améliorer les connaissances des apprenants dans le cadre de la communication scientifique. Afin de pouvoir mieux détecter les difficultés, nous avons décidé de faire une recherche parmi nos étudiants en langue étrangère (première et seconde), pour repérer les obstacles qu'ils rencontrent dans la mise en discours scientifique, mais aussi pour définir leurs besoins respectifs et pour pouvoir, enfin, formuler quelques propositions didactiques dans l'espoir d'améliorer leurs compétences de spécialité.

Un des objectifs principaux de la communication scientifique c'est de transmettre et de populariser les résultats des recherches scientifiques dans les différents domaines du savoir. Deux caractéristiques primordiales des textes scientifiques résultent de cet objectif – le caractère dialogique et l'interculturalité. M.-T. Cabré remarque que les langues de spécialité sont « les instruments de base de la communication entre spécialistes » (Cabré, 1998 : 90).

L'aspect interculturel du discours scientifique, selon Kretzenbacher, a trois dimensions – interdisciplinaire, extra disciplinaire et interlinguale (Kretzenbacher, 1998). La dimension interdisciplinaire relève du fait qu'il n'existe pas une seule culture académique, mais plusieurs, qui se distinguent au niveau linguistique. La dimension extra disciplinaire est relative à la communication entre spécialistes et non spécialistes tandis que la dimension interlinguale est basée sur l'influence, par exemple, de la langue anglaise, comme *lingua franca* dans beaucoup de domaines scientifiques (Kretzenbacher, 1998 : 137-139).

Le style scientifique est modéré et objectif, il respecte la norme linguistique, il n'utilise pas un lexique d'émotion, de connotation et de polysémie. Selon J. Leclerc :

> Contrairement au discours littéraire, qui se distingue par sa polysémie, le discours scientifique ne peut pas s'interpréter selon différents sens ; il est caractérisé par le souci constant de l'objectivité, de la précision, de la méthode et de la rigueur intellectuelle. On y recourt essentiellement dans la communication formelle, institutionnalisée, dans le but d'informer ou de décrire (séquence textuelle de type informatif ou descriptif), de faire comprendre (séquence textuelle de type explicatif) ou encore de convaincre (séquence textuelle de type argumentatif) (Leclerc, 1999 : 377).

En faisant le point sur les différentes recherches concernant le discours scientifique, Marie-Paule Jacques résume que l'essentiel de ces travaux, c'est

> identifier les traits linguistiques, stylistiques, rhétoriques de ce discours, tant dans un objectif descriptif que selon une perspective appliquée, liée à la nécessité de former les scientifiques non seulement à leur discipline propre mais aussi à la diffusion de leurs résultats (Jacques, 2017 : 92).

Donc, le discours scientifique suppose une bonne maîtrise de la terminologie scientifique respective, ainsi que d'autres notions spécifiques et leur orthographe correcte. Dans la littérature spécialisée on peut trouver plusieurs définitions du mot « terme », nous allons en citer quelques-unes. Selon Kocourek « Le terme est une unité lexicale définie dans les textes de spécialité. L'ensemble des termes s'appelle la terminologie [...] Les termes sont [...] des unités lexicales dont le sens est défini par les spécialistes dans les textes de spécialité » (Kocourek[1] in Mortureux, 1995).

Dans le livre de Marie-Claude L'Homme on trouve une autre définition qui n'est pas très différente de la précédente : « La particularité du terme par rapport aux autres unités lexicales d'une langue est d'avoir un sens spécialisé, c'est-à-dire, un sens qui peut être mis en rapport avec un domaine de spécialité » (L'Homme, 2004 : 33).

---

[1] Rostislav Kocourek (2007). *La langue française de la technique et de la science*. Brandstetter, 1982, p. 77.

Chaque domaine scientifique a ses particularités et son propre lexique. Michel Petit s'exprime que :

> La spécificité de chaque domaine se manifeste de façon évidente dans le lexique spécialisé utilisé, mais aussi dans un certain nombre de caractéristiques formelles. On constate ainsi que la nature, la fréquence et l'organisation des notations symboliques et éléments péri-textuels (non strictement textuels) varient de façon significative et essentielle d'un domaine à l'autre et d'un sous-domaine à l'autre (Petit, 1997).

Il y a plusieurs types de textes scientifiques, basés sur les différents objets d'étude décrits par les différentes disciplines scientifiques; on parle de textes techniques, humanitaires, etc. En ce sens, le domaine de connaissance qui nous intéresse et sur lequel porte notre recherche, est le domaine de la linguistique et de la littérature, lié à l'apprentissage des langues étrangères à l'université.

La première condition pour réussir la lecture et la rédaction d'un texte scientifique, c'est de connaître bien les particularités du terrain spécifique. Selon D. Jacobi,

> Le chercheur ne peut interpréter et analyser une catégorie de discours scientifiques qu'avec l'aide d'une connaissance approfondie du champ scientifique disciplinaire, en comparant les différentes pratiques de communication, et en décrivant le contexte dans lequel elles s'insèrent (contexte au sens des conditions sociales et historiques situant les enjeux de la communication) (Jacobi, 1984 : 48).

Tutin et Jacques proposent une réflexion similaire :

> Le lexique disciplinaire renvoie aux notions scientifiques délimitées par les disciplines. Pour prendre un exemple que nous pensons familier aux lecteurs, la linguistique, nous considérerons comme appartenant à son lexique disciplinaire les concepts définis dans les dictionnaires des sciences du langage, qui relèvent de la terminologie du domaine (Tutin, Jacques, 2018 : 4).

Mais pour acquérir une meilleure maîtrise du discours scientifique il n'est pas suffisant de connaître les détails de la terminologie. En ce sens, les deux

auteures citées plus haut parlent de « lexique scientifique interdisciplinaire » (Tutin, Jacques, 2018 : 6), dans le sens d'un lexique non spécifique aux disciplines et elles continuent « le lexique scientifique transdisciplinaire n'est donc pas le lexique de la science, mais bien celui du discours scientifique », un terme plus large, forgé par Patrick Drouin (Tutin, Jacques, 2018 : 7). Donc, on peut penser également à un enseignement dans cette direction, afin de familiariser les étudiants avec la langue et la structure des écrits scientifiques.

GENRES ACADÉMIQUES

La classification[2] des textes scientifiques, pratiqués dans l'enseignement supérieur en Bulgarie, appropriés aussi aux cursus linguistiques et littéraires, est fondée sur quelques critères essentiels : **institutionnels**, liés aux différentes fonctions qu'ils ont dans les institutions académiques ; **pragmatiques**, liés à la situation de communication et à l'interlocuteur ; **formels**, basés sur les caractéristiques stylistiques, syntaxiques et lexicales communes.

En prenant appui sur ces critères, on peut diviser les textes scientifiques en primaires et secondaires. Parmi les textes scientifiques primaires, on distingue l'article scientifique, le traité, la monographie, l'exposé scientifique, etc.

Dans la réalité universitaire bulgare, les genres énumérés plus haut sont pratiqués par les étudiants seulement au niveau de la réception, comme base de composition des genres plus répandus – **résumé**, **annotation, exposé explicatif** etc., considérés comme secondaires. La rédaction de ce type de textes suppose la compréhension et la bonne connaissance du texte de base et exige une aptitude de discerner l'important de l'insignifiant, ainsi que le don de s'exprimer d'une manière claire et concise.

---

[2] Pour la classification et les caractéristiques du discours scientifiques nous nous basons sur le livre de Borissova/Vedar : Борисова, Л., Ведър, О. *Професия студент.* disponible sur https://www.researchgate.net/profile/Lalka_Borisova/publication/319392592_P

Dans les genres académiques on peut inclure aussi le **compte rendu critique** qui rapporte le plus fidèlement possible la thématique dont il est question dans un texte scientifique. Dans le compte rendu il faut informer sur la *nature de l'ouvrage*, les *idées essentielles* qui structurent l'argumentation et la démarche méthodologique employée par l'auteur. La rédaction du compte rendu suppose une connaissance en détails du texte présenté, une capacité d'utiliser correctement la terminologie scientifique, une réflexion personnelle et une présentation claire des idées.

Un autre genre académique fréquemment pratiqué au sein de l'université bulgare, c'est le **mémoire semestriel** qui est une recherche détaillée et approfondie en vue d'apporter des solutions à la problématique soulevée par le sujet choisi. Ce travail permet de juger la capacité de l'étudiant à traiter une problématique scientifique, il doit connaître la terminologie essentielle du domaine, correctement rapporter les paroles d'autrui et rédiger la bibliographie.

Bien sûr, dans cette liste il faut ajouter aussi le **mémoire de Licence et le mémoire de Master**. Le mémoire de fin d'études, c'est une étape importante qui clôt la formation de l'étudiant et constitue un élément primordial de son évaluation. Ce type de mémoire doit montrer que l'étudiant, à la fin de sa formation, est capable de mener à terme une réflexion critique fondée sur un travail de recherche destiné à explorer une question, non encore traitée en détails. Le mémoire de fin d'études donne lieu également à une soutenance devant un jury constitué d'experts, ce qui signifie que l'étudiant doit être capable de présenter et de défendre ses opinions.

RÉSULTATS DU SONDAGE

Notre sondage a été effectué parmi 88 étudiants âgés de 19 à 25 ans, répartis comme suit : première langue – 46 ; seconde langue – 42, tous bulgarophones natifs. Les étudiants suivent les cursus énumérés ci-dessous :

A) Première langue étrangère

Linguistique appliquée (première langue allemand, français)

Lettres : langue française et cursus doubles – bulgare/italien ; bulgare/allemand ; bulgare/français.

B) Seconde langue étrangère

Linguistique appliquée (seconde langue allemand, français, italien)

Linguistique et informatique (seconde langue allemand, français)

Linguistique, administration et management (seconde langue allemand, français)

Linguistique et marketing (seconde langue allemand, français)

À partir d'un questionnaire[3] proposé aux étudiants, contenant des questions portant sur les compétences textuelles essentielles – la réception et la production de différents types de textes scientifiques pratiqués à l'université – nous avons constaté un certain nombre de difficultés des apprenants rencontrées dans les différentes pratiques du discours scientifique.

Les résultats sont dans la limite de nos attentes et confirment notre conviction qu'une pareille étude est nécessaire pour élaborer une stratégie adéquate afin d'améliorer les compétences linguistiques des étudiants concernant le discours scientifique. Ce constat conduit à penser que les plus grands problèmes relèvent d'un manque de connaissances concernant les particularités du discours scientifique et de lacunes dans la maîtrise du lexique spécialisé. Le sondage révèle également certains problèmes de méthodologie, notamment comment aborder et structurer un texte scientifique. Mais il convient de préciser que, évidemment, ce n'est pas uniquement le problème de l'université bulgare. David Lindsay signale que c'est une insuffisance commune à l'enseignement universitaire. Dans son *Guide de rédaction scientifique,* il précise :

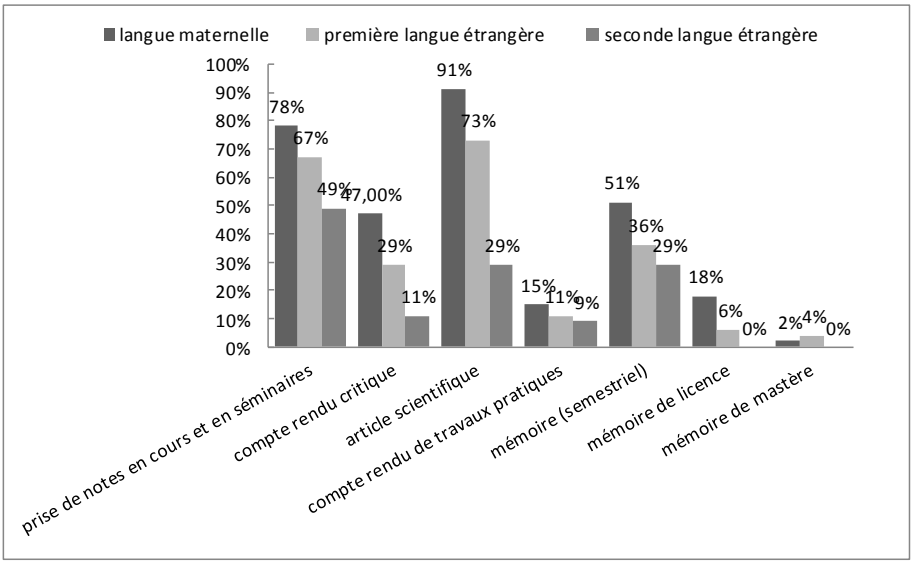
> Un des plus grands paradoxes dans tous les secteurs de recherche est que le travail doit être rédigé pour pouvoir être considéré comme achevé. Et pourtant, la formation à la rédaction scientifique est rare dans le cursus de formation des futurs chercheurs (Lindsay, 2011 : 10)

[3] Dans l'Annexe on peut voir la fiche de sondage.

et il poursuit en soulignant que « parmi les aptitudes indispensables aux chercheurs, la rédaction scientifique reste de loin l'une dont l'enseignement demeure très déficient » (Lindsay, 2011 : 10).

Comme on pouvait s'y attendre, les résultats du sondage montrent que les apprenants ont plus de facilité avec la réception du texte scientifique et dans cette activité la différence entre langue maternelle et première langue étrangère n'est pas grande.

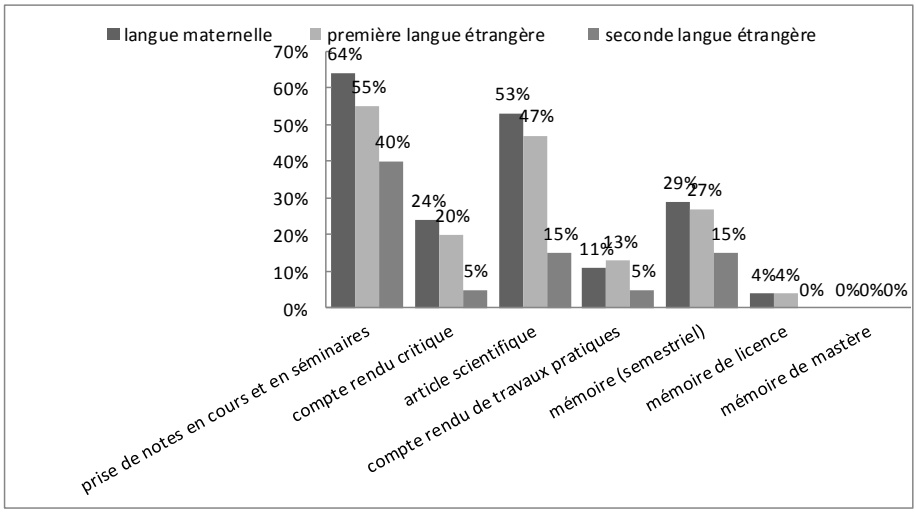
Fig. 1: *Réception de textes scientifiques*



Ces résultats pourraient être expliqués, dans une grande mesure, par le fait que certaines des compétences linguistiques en question sont présentes dans le curriculum des dernières classes des lycées bilingues, ainsi que par le niveau, relativement haut, de connaissance de langue – B2, selon le Cadre européen commun de référence, qui est une condition pour l'admission des étudiants dans les cursus universitaires en première langue étrangère (français, allemand). La réception des textes scientifiques devient sensiblement plus difficile pour les étudiants qui apprennent le français, l'allemand et l'italien comme seconde langue étrangère, et qui, pour la plupart sont débutants.

Les problèmes des apprenants sont plus nombreux au niveau des deux autres compétences – l'analyse et l'interprétation du discours scientifique.

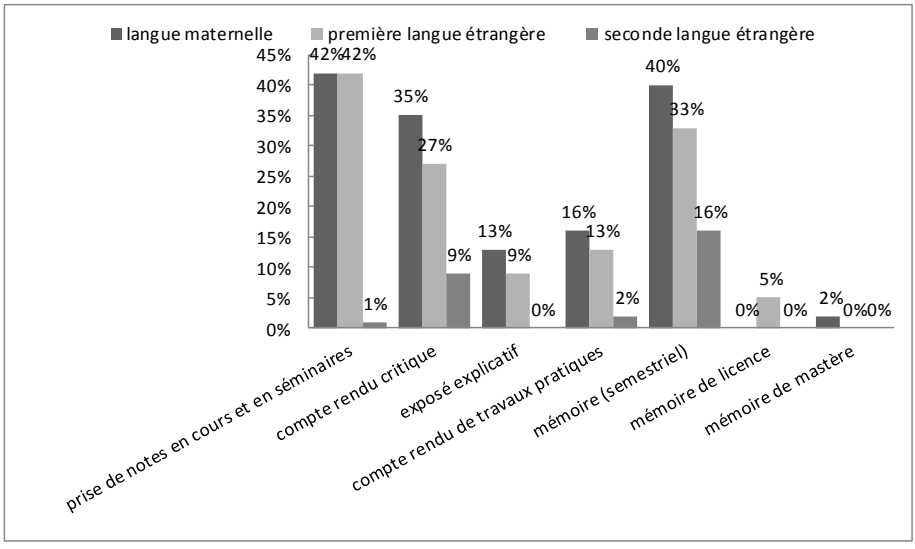
Fig. 2: *Analyse / Interprétation de textes scientifiques*



Ici, comme on peut voir, la différence dans le pourcentage entre la première et la seconde langue étrangère devient plus évidente. Ce fait, sans doute, peut être expliqué par le peu d'expérience des étudiants avec des textes scientifiques en seconde langue.

Notre sondage met également en lumière qu'un des obstacles fondamentaux pour nos étudiants, c'est la production de textes scientifiques.

Fig. 3: *Production de textes scientifiques*



Dans ce cas, les difficultés sont les mêmes aussi bien en langue maternelle qu'en première langue étrangère. Contre nos attentes, il s'est avéré que seulement 27% des apprenants de français, d'allemand et d'italien – première langue, et 9% des apprenants pour lesquels les langues citées sont secondes langues étrangères, ont rédigé un compte rendu critique.

Il est très important pour nous de classifier et d'analyser les difficultés concrètes lors de la réception et la production du discours scientifique[4], afin de rechercher les meilleures stratégies pour améliorer ces compétences.

Fig. 4: *Difficultés dans la réception de textes scientifiques en langue maternelle*

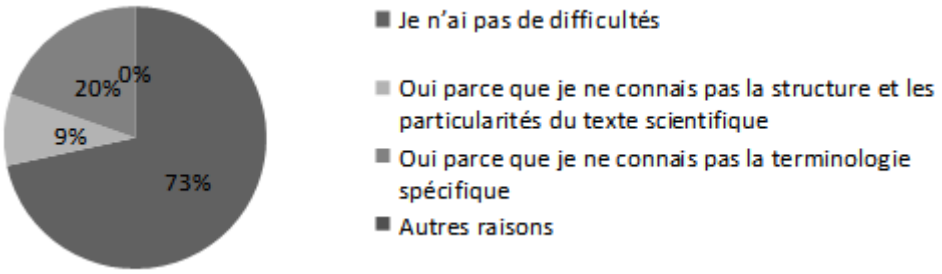
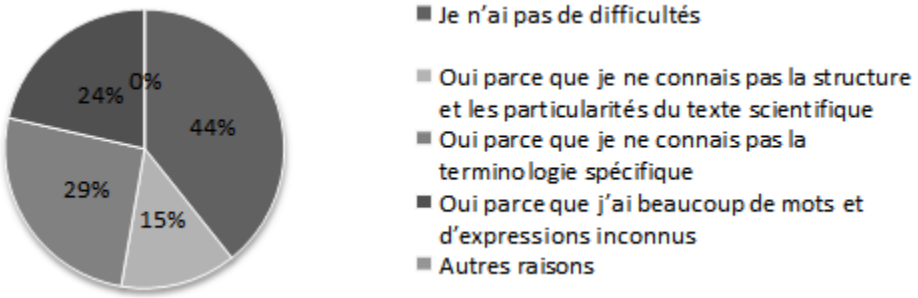
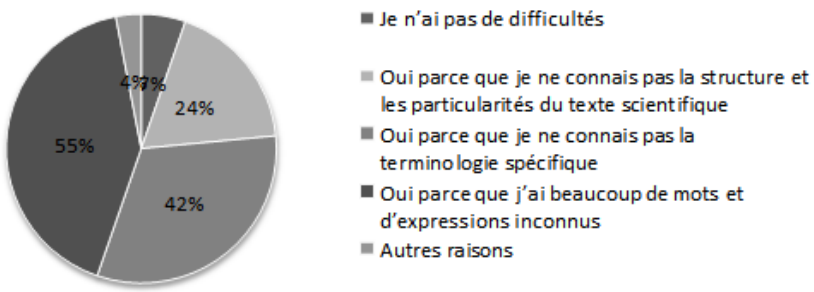


Fig. 5: *Difficultés dans la réception de textes scientifiques en première langue étrangère*



[4] La somme des résultats dans les graphiques qui suivent peut dépasser 100% parce que les étudiants avaient la possibilité de donner plus d'une réponse.

Fig. 6: *Difficultés dans la réception de textes scientifiques en seconde langue étrangère*



Les plus grands problèmes dans la réception viennent d'une connaissance insuffisante de la terminologie scientifique aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère. Pour les langues étrangères il faut ajouter également le grand nombre de mots, d'expressions et de constructions inconnues (respectivement 25% en première langue étrangère et 55% en seconde). En ce qui concerne la production, on observe les résultats suivants :

Fig. 7: *Difficultés dans la production de textes scientifiques en langue maternelle*

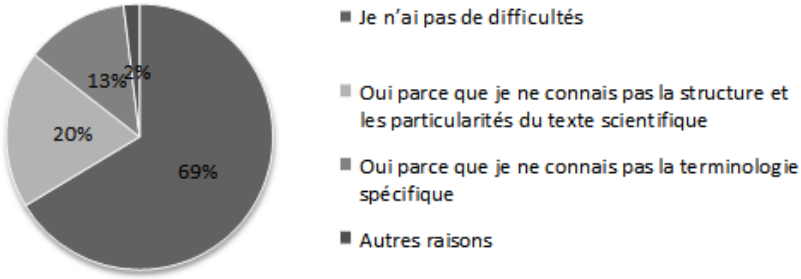


Fig. 8: *Difficultés dans la production de textes scientifiques en première langue étrangère*

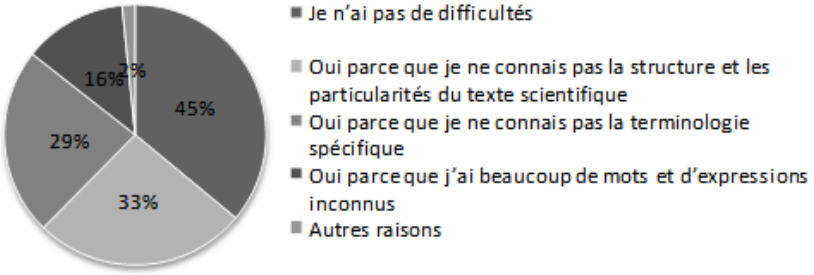
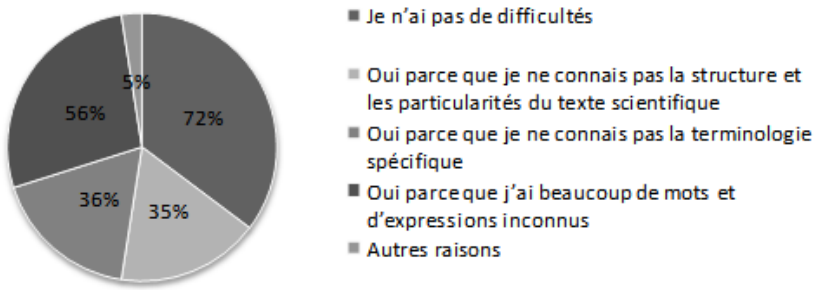


Fig. 9: *Difficultés dans la production de textes scientifiques en seconde langue étrangère*



Comme on peut constater, un autre obstacle majeur rencontré dans la production de textes scientifiques, c'est le manque de connaissances sur la structure et les caractéristiques du discours scientifique en langue maternelle. En ce qui concerne la langue étrangère il faut mentionner également les connaissances très limitées non seulement en lexique spécialisé, mais aussi le manque d'un riche vocabulaire en général.

Les difficultés dans la réception et la production du discours scientifique en contexte universitaire, semblent donc venir principalement du fait que dans les programmes des différents cursus, on n'insiste pas suffisamment sur le développement des compétences textuelles dans les matières théoriques, enseignées en langue étrangère.

IDÉES ET PROPOSITIONS POUR AMÉLIORER LES COMPÉTENCES DE RÉCEPTION ET DE PRODUCTION DE TEXTES SCIENTIFIQUES EN LANGUE ÉTRANGÈRE

L'analyse des résultats de notre sondage nous a permis de réfléchir sur les difficultés les plus fréquentes dans la lecture et la rédaction de textes scientifiques et de formuler quelques propositions didactiques.

A) Activités, liées à l'optimisation de l'enseignement des matières présentes dans les programmes d'études des différents cursus

Il serait souhaitable d'inciter les étudiants à la lecture et à l'interprétation de textes scientifiques spécialisés comme supports pédagogiques dans le cadre de l'enseignement des disciplines théoriques en première langue étrangère (morphologie, syntaxe, lexicologie, linguistique textuelle, littérature, didactique, etc.). La motivation et l'encouragement de la

lecture personnelle de textes scientifiques hors programme, ainsi que l'analyse, la présentation et le commentaire de problèmes scientifiques concrets seraient aussi un bon exercice. Les problèmes d'ordre méthodologique soulignent également qu'il faut insister sur la sensibilisation aux structures spécifiques et aux particularités du discours scientifique. Dans ce contexte nous pourrions ajouter que l'analyse et la comparaison de textes authentiques en langue maternelle et en langue étrangère ainsi que la discussion des caractéristiques et des différences des discours scientifiques soulignent les particularités socioculturelles des deux réalités linguistiques.

B) Activités supplémentaires qui ne sont pas prévues dans les plans d'études

Ainsi, dans le cadre des cursus universitaires, nous allons proposer l'introduction d'une discipline théorique (facultative ou à option « Introduction au discours scientifique ») qui va sensibiliser les apprenants aux particularités et aux caractéristiques spécifiques du discours scientifique indépendamment du fait s'il s'agit de première ou de seconde langue étrangère. L'objectif de ce cours sera la création de compétences initiales : par exemple, l'identification d'un problème scientifique, le choix adéquat d'information, la citation correcte, le jugement critique, l'argumentation logique et l'adoption d'une approche éthique dans la communication scientifique. Grâce à l'étude du terrain, ce cours peut être conçu à partir des besoins réels et concrets de nos étudiants.

Dans le même ordre de réflexions, nous avons pensé aussi à l'insertion dans les cursus de formation, d'un séminaire de communication académique qui va véhiculer, graduellement, l'acquisition de compétences allant d'une réception initiale des textes scientifiques pendant la première année académique, évaluant vers la planification, la rédaction, l'autocorrection et l'autoévaluation des propres interventions scientifiques.

CONCLUSIONS

Dans cet article notre attention s'est portée sur les compétences des étudiants en langues étrangères (en l'occurrence français, allemand et italien), sur leur capacité à lire et à produire des textes scientifiques. Dans une visée didactique, le sondage nous a permis d'identifier leurs besoins en

matière du discours scientifique, ainsi que leurs difficultés langagières les plus fréquentes qui peuvent être groupées autour de trois axes principaux :

- particularités du vocabulaire – l'emploi de termes spécifiques liés au domaine de spécialité ;
- particularités morphologiques – la prédominance de certains types de verbes, la préférence pour le passif, etc. ;
- particularités de la syntaxe – l'emploi de phrases courtes, déclaratives, les conjonctions et les connecteurs utilisés le plus souvent.

Nous avons constaté que la formation universitaire en langue étrangère ne prépare pas les étudiants (futurs enseignants ou chercheurs) à la bonne maîtrise du discours scientifique. À notre connaissance, dans les programmes d'études des universités en Bulgarie ce type de cours n'est pas prévu (à l'exception des écoles doctorales, mais c'est hors de la portée de notre analyse).

À la base de nos constatations, nous nous sommes permis de formuler quelques propositions didactiques dans l'espoir d'améliorer les compétences des apprenants au niveau de la réception et de la production du discours scientifique. Comme il n'existe pas (au moins en Bulgarie) des méthodes de Langue de spécialité adaptées aux besoins des étudiants en langue et littérature étrangères, c'est à l'enseignant universitaire de chercher à élaborer un nombre de supports pédagogiques permettant à sensibiliser les apprenants aux caractéristiques spécifiques du discours scientifique. Nous aimerions que le cours « Introduction au discours scientifique », que nous allons proposer, entre dans le curriculum des cursus de licence et nous espérons qu'il pourra être intégré aux programmes le plus rapidement possible parce que nous sommes persuadées de son importance.

Stanislava Ilieva, Zlatorossa Nedeltcheva-Bellafante

HOW TO DEVELOP AND ENTICE COMPETENCES OF RECEIVING AND PRODUCING SCIENTIFIC DISCOURSE IN A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF BULGARIAN UNIVERSITIES

Summary

This paper deals with the problems of receiving and producing scientific discourse in a university context. The aim is to analyse the difficulties of Bulgarian students at the Department of Romance and German studies, as well as to propose appropriate methodologies and strategies for the optimization of this process. The first two parts discuss the peculiarities of scientific communication and sum up the specific traits of the different types of scientific discourse considering the subjects offered to the learners. In the third part, based on an experimental survey (an opinion poll among students of French, Italian and German), we describe and analyze the difficulties of Bulgarian students during the reception and the production of a scientific text in a foreign language. In the fourth part we propose some ideas in view of improving the teaching/learning of scientific discourse.

Keywords: scientific discourse, reception, text production, scientific communication, interdisciplinary dimension.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Cabre, M.-T. (1998). *La terminologie: Théorie, méthode et applications.* Paris : Armand Colin.

Jacobi, Daniel. (1984). Du discours scientifique, de sa reformulation et de quelques usages sociaux de la science. *Langue française*, n°64. Français technique et scientifique : reformulation, enseignement. pp. 38-52. doi : https://doi.org/10.3406/lfr.1984.5203

Jacques, Marie-Paule. (2017). La structuration textuelle en discours scientifique : comparaison oral / écrit*. CHIMERA*. *Romance Corpora and Linguistic Studies,* 1, 89-115.

Jacques, Marie-Paule. –Tutin, Agnès. (2018). *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines.* London : ISTE Editions Ltd.

Kretzenbacher, Heinz L. (1998). Fachsprache als Wissenschaftssprache. In: Hoffmann, L. –Kalverkämper, H. & Wiegand, H. (éd.) (1998). *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung. 1. Halbband (=HSK 14/1)*. Berlin etc.: de Gruyter, 133-142.

Leclerc, Jacques. (1999). *Le français scientifique : guide de rédaction et de vulgarisation*. Brossard : Linguatech éditeur.

L'Homme, Marie-Claude. (2004). *La terminologie : principes et techniques.* Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Lindsay, David. (2011). *Guide de rédaction scientifique. L'hypothèse, clé de voûte de l'article scientifique,* (*Scientific writing = Thinking in words,* CSIRO, 2011)*,* Adaptation française de Pascal Poindron, Versailles : Éditions Quae.

Mortureux, Marie-Françoise. (1995). Les vocabulaires scientifiques et techniques. *Les Carnets du Cediscor*, 3, mis en ligne le 25 septembre 2009, consulté le 30 avril 2019. URL : http:// journals.openedition.org/cediscor/463

Petit, Michel. (2012). Stylistique(s) contrastive(s) du discours scientifique. *ASp*, 15-18, mis en ligne le 25 mai 2012, consulté le 01 mai 2019. URL : http://journals.openedition.org/asp/3015 ; doi : 10.4000/asp.3015

Борисова, Л. – Олимпия В. (2015). *Професия студент*. Consulté le 17 mai 2019, disponible sur https://www.researchgate.net/profile/Lalka_Borisova/publication/319392592_P

ANNEXE

Fiche de sondage
sur les compétences de compréhension du discours scientifique des étudiants de l'université de Plovdiv « Paisii Hilendarski »

1. Sexe (Entourez la bonne réponse): M / F

2. Âge: ……..

3. Spécialité: ……

4. Année:……..

5. Langue maternelle: ……..

6. Première langue étrangère: ……..

7. Seconde langue étrangère: ……..

8. Vous avez lu (écouté) des textes scientifiques en langue maternelle? OUI/NON
Si OUI, précisez le(s)quel(s):
- prise de notes en cours et en séminaires
- compte rendu critique
- article scientifique
- compte rendu de travaux pratiques
- mémoire (semestriel)
- mémoire de licence
- mémoire de master

9. Vous avez analysé des textes scientifiques en langue maternelle ? OUI/NON
Si OUI, précisez:
- prise de notes en cours et en séminaires
- compte rendu critique
- article scientifique
- compte rendu de travaux pratiques

- mémoire (semestriel)
- mémoire de licence
- mémoire de master

10. Vous avez écrit des textes scientifiques en langue maternelle ? OUI/NON
Si OUI, précisez:

- prise de notes en cours et en séminaires
- compte rendu critique
- exposé explicatif
- compte rendu de travaux pratiques
- mémoire (semestriel)
- mémoire de licence
- mémoire de master

11. Vous avez lu des textes scientifiques en première langue étrangère ? OUI /NON
Si OUI, précisez:

- prise de notes en cours et en séminaires
- compte rendu critique
- article scientifique
- compte rendu de travaux pratiques
- mémoire (semestriel)
- mémoire de licence
- mémoire de master

12. Vous avez analysé des textes scientifiques en première langue étrangère ? OUI / NON
Si OUI, précisez:

- prise de notes en cours et en séminaires
- compte rendu critique
- article scientifique
- compte rendu de travaux pratiques
- mémoire (semestriel)
- mémoire de licence
- mémoire de master

13. Vous avez écrit des textes scientifiques en <u>première langue étrangère</u> ? OUI / NON
Si OUI, précisez:
- prise de notes en cours et en séminaires
- compte rendu critique
- exposé explicatif
- compte rendu de travaux pratiques
- mémoire (semestriel)
- mémoire de licence
- mémoire de master

14. Vous avez lu des textes scientifiques en <u>seconde langue étrangère</u> ? OUI / NON
Si OUI, précisez:
- prise de notes en cours et en séminaires
- compte rendu critique
- article scientifique
- compte rendu de travaux pratiques
- mémoire (semestriel)
- mémoire de licence
- mémoire de master

15. Vous avez analysé des textes scientifiques en <u>seconde langue étrangère</u> ? OUI / NON
Si OUI, précisez:
- prise de notes en cours et en séminaires
- article scientifique
- compte rendu de travaux pratiques
- mémoire (semestriel)
- mémoire de licence
- mémoire de master

16. Vous avez écrit des textes scientifiques en <u>seconde langue étrangère</u> ? OUI / NON
Si OUI, précisez:
- prise de notes en cours et en séminaires
- compte rendu critique

- exposé explicatif
- compte rendu de travaux pratiques
- mémoire (semestriel)
- mémoire de licence
- mémoire de master

17. Vous avez présenté des textes scientifiques en langue maternelle ? OUI / NON
Si OUI, précisez:

- présentation (powerpoint, orale, etc.) comme résultat de ses propres recherches
- exposé scientifique

18. Vous avez des difficultés lors de la réception d'un texte scientifique en langue maternelle?

- Non, je n'ai pas de difficultés
- Oui parce que je ne connais pas la structure et les particularités du texte scientifique donné
- Oui parce que je ne connais pas la terminologie spécifique
- Autres raisons (indiquez lesquelles) ……

19. Vous avez des difficultés lors de la réception d'un texte scientifique en première langue étrangère ?

- Non, je n'ai pas de difficultés
- Oui parce que je ne connais pas la structure et les particularités du texte scientifique donné
- Oui parce que je ne connais pas la terminologie spécifique
- Oui parce que j'ai beaucoup de mots, d'expressions et de constructions inconnus
- Autres raisons (indiquez lesquelles) : ……

20. Vous avez des difficultés lors de la réception d'un texte scientifique en seconde langue étrangère ?

- Non, je n'ai pas de difficultés
- Oui parce que je ne connais pas la structure et les particularités du texte scientifique donné
- Oui parce que je ne connais pas la terminologie spécifique

- Oui parce que j'ai beaucoup de mots, d'expressions et de constructions inconnus
- Autres raisons (indiquez lesquelles) : ……

21. Vous avez des difficultés lors de la production d'un texte scientifique en langue maternelle ?

- Non, je n'ai pas de difficultés
- Oui parce que je ne connais pas la structure et les particularités du texte scientifique donné
- Oui parce que je ne connais pas la terminologie spécifique
- Autres raisons (indiquez lesquelles) : ……

22. Vous avez des difficultés lors de la production d'un texte scientifique en première langue étrangère ?

- Non, je n'ai pas de difficultés
- Oui parce que je ne connais pas la structure et les particularités du texte scientifique donné
- Oui parce que je ne connais pas la terminologie spécifique
- Oui parce que j'ai beaucoup de mots, d'expressions et de constructions inconnus
- Autres raisons (indiquez lesquelles) : ……

23. Vous avez des difficultés lors de la production d'un texte scientifique en seconde langue étrangère ?

- Non, je n'ai pas de difficultés
- Oui parce que je ne connais pas la structure et les particularités du texte scientifique donné
- Oui parce que je ne connais pas la terminologie spécifique
- Oui parce que j'ai beaucoup de mots, d'expressions et de constructions inconnus
- Autres raisons (indiquez lesquelles) : ……

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
Др Зорана Ђинђића 2.
21000 Нови Сад
Tel: +381214853900
www.ff.uns.ac.rs

Припрема за штампу и редизајн корица
Игор Лекић

Штампа
Сајнос, Нови сад

Тираж
150

ЦИП – Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

1+80/82(058)

ГОДИШЊАК Филозофског факултета у Новом Саду = Annual review of the Faculty of Philosophy /главни и одговорни уредници: Сања Париповић Крчмар, Дамир Смиљанић – 1956, књ.1-1975. књ.18-1990. књ. 19- . Нови Сад: Филозофски факултет, 1956-1975; 1990- . – 23 цм.

Годишње. – текст и сажеци на српском и на страним језицима.
– Прекид у издавању од 1976. до 1989. год.

ISSN 0374-0730 (Штампано издање)
ISSN 2334-7236 (Online)

COBISS.SR-ID 16115714