





# LINGUA

LANGUAGE AND CULTURE

YEAR XVIII, NO. 2 / 2019, NEW SERIES



# Table of contents

## THE CENTENARY OF BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITY

<b>Love of School</b>	
<i>Ioan Aurel Pop</i>	9
<b>Germanistik und Deutsch an der Klausenburger Universität</b>	
<i>Rudolf Gräf</i>	17
<b>Cluj Academic Leadership Endorsement to the Knowledge and Study of Modern Languages</b>	
<i>Răzvan V. Mustăță</i>	21
<b>Competence and Performance in Business Communication</b>	
<i>Eugenia Irimiaș</i>	29
<b>Strategic Instruments in Internal Communication</b>	
<i>Diana Zelter</i>	36
<b>Creating Bridges between Languages</b>	
<i>Kovács Réka-Diana Sopon</i>	42
<b>Intercultural Pitfalls – Misunderstandings, Conflicts and Solutions to an Effective Business Approach</b>	
<i>dr. Antonia Izabella Kelemen</i>	49
<b>Why ‘Word Building’ Is not (to Be Taught as) a Skill</b>	
<i>Adrian Ciupe</i>	59
<b>The “Micro-language” – an Assault on Natural Languages?</b>	
<i>Elena Platon</i>	67
<b>Quelques considérations sur le déclin de la langue française dans l’enseignement roumain</b>	
<i>Sergiu Zagan</i>	83
<b>La comunicación publicitaria – formas de manipulación</b>	
<i>Timea Tocalachis</i>	91
<b>Über die Notwendigkeit eines grammatischen Minimums im Fachunterricht</b>	
<i>Maria Parasca</i>	97

## CULTURE & LANGUAGE

<b>Bridging the Two Cultures: Literary Studies through the Looking Glass of Cognitive Science<sup>1</sup></b>	
<i>Jean-François Vernay</i>	111
<b>Traduction, Plurilinguisme, Multiculturalisme</b>	
<i>Esra Uluşahin</i>	128
<b>Les Enjeux culturels de la traduction audiovisuelle</b>	
<i>Zehour Grine</i>	138
<b>Intercompréhension écrite et traduction : apprendre le roumain comme langue étrangère dans le projet ARTLINGO. Étude de cas (II)</b>	
<i>Nora-Sabina Mărcean</i>	145

<b>La Langue française en Algérie. Entre l'utilité avérée et les idéologies passionnées</b>	
<i>Houa Belhocine</i>	165
<b>Problématique de la terminologie de l'Internet en agni</b>	
<i>Laurent Ehire Assouan Pierre Andredou</i>	177
<b>Écriture post-coloniale et problématique de l'identité dans l'œuvre romanesque d'Ahmadou Kourouma</b>	
<i>Abderrahim Turchli, Mohamed El Alaoui</i>	186
<b>L'Expression du temps relatif en kirundi (bantou, JD62)</b>	
<i>Pascal Tuyubahe, Epimaque Nshimirimana, Manoah-Joël Misago</i>	195
<b>La Structure dérivationnelle des phrases en projection du complémenteur : Cas des complétives en amazighe<sup>1</sup></b>	
<i>Rachid Iseksioui</i>	215

## VARIA

<b>Internal and External Communication within the Hungarian Editorial Office of Radio Romania Cluj</b>	
<i>Kovács Réka</i>	231
<b>Approaching Chinese Business through Knigge Rules</b>	
<i>dr. Antonia Izabella Kelemen</i>	240
<b>Violence et radicalité syndicale : conséquence des idéologies révolutionnaires ou une velléité de retour à l'activisme originel du luddisme ?</b>	
<i>Zanon Yacouba Traore</i>	250
<b>Enquête sur la gestion de l'erreur en classe de Techniques d'Expression Orale : du poids de la norme à l'insécurité linguistique</b>	
<i>Ibtissem Chachou</i>	255
<b>Du récit à la théâtralisation populaire des panégyriques : cas du <i>Panégyrique du roi Béhanzin</i> de l'ancien royaume d'Abomey</b>	
<i>Dègbédji Eric Hassawignan</i>	270
<b>Un caso di contaminazione linguistica: i forestierismi nei dibattiti elettorali</b>	
<i>Anamaria Gebăilă</i>	282
<b>Lo studio della pittura di battaglia di Gerolamo Induno e Giovanni Fattori attraverso l'estetica del bello ed il brutto</b>	
<i>Ouafa Brinis</i>	293

## BOOK REVIEWS

<b>Anamaria Gebăilă, <i>L'attenuazione nel discorso politico ai tempi del "gentese": una prospettiva contrastiva francese-italiano-rumeno</i></b>	
<i>Diana Sopon</i>	313

The Centenary of  

---

Babeş-Bolyai University





# Love of School

*Ioan Aurel Pop\**

This text addresses some important questions of modern times, such as the role of education today, the teacher's part in this process, and points out the need for returning to a sharper awareness of our traditions and history. It also highlights some relevant aspects about the Romanian spirit and language. Moreover, it approaches the topic of nationalism in an era of globalisation, pleading for reaching equality among world citizens and universality of human spirit through means of education.

education; Romanian language; tradition; history; human spirit.

Distinși ascultători,

Mai întâi, vă mulțumesc pentru invitația pe care mi-ați adresat-o de a fi astăzi aici. O școală care împlinește o sută de ani de viață este o instituție venerabilă, demnă de tot respectul. Iar după ce am ascultat orchestra, corul, solistele interpretând piese de Ciprian Porumbescu și Ludwig van Beethoven, în românește, germană, latină, parcă vorbele noastre rămân de prisos. Muzica ne-a demonstrat, prin limbajul ei universal și special, ce rol are școala în lumea noastră și ce înseamnă un liceu (azi colegiu național) de talia celui chemat „Emil Racoviță”.

Totuși, se cuvine să vorbesc! Inițial, m-am gândit să vă spun câteva lucruri despre istoria liceului, dar sunt sigur că v-ați informat cu toții pe această temă, pe de o parte, iar pe de alta, trecutul școlii a fost evocat așa de bine de către domnul director Constantin Corega, încât puține ar mai fi de spus. Am avut în minte și ideea de a vă vorbi despre Universitatea „Babeș-Bolyai” (UBB), a cărei istorie este așa de strâns legată de istoria Colegiului Național „Emil Racoviță”, care s-a chemat multă vreme „Seminarul Pedagogic al Universității”. Recent, și UBB – a cărei primă fondare ca nucleu de școală superioară s-a produs în urmă cu 440 de ani – și-a celebrat un secol

Distinguished members of the audience,

I am grateful to you for the invitation to be here today. A school that has existed for one hundred years is an institution that commends profound respect and veneration. Our words may seem unrequired after having listened to the orchestra, the choir, and the soloists performing compositions by Ciprian Porumbescu and Ludwig van Beethoven in Romanian, German and Latin, for the music, through its universal and specific language, has demonstrated to us the role of school in today's world and of such an important high school (today a national college) as “Emil Racoviță” is.

However, I am here to hold a speech. My first thought was to present a few historical facts about your school, but I am certain that you are all well informed about it and that there is hardly anything left to be mentioned, especially after Mr Corega, the College Principal, has so thoroughly described its history. Then, I had the idea of telling you about “Babeș-Bolyai” University (BBU), whose past is closely linked with the history of “Emil Racoviță” National College, which for a long time was called the “University Pedagogical Seminary”. Recently, BBU – whose first foundation as a nucleus of higher education institution was laid 440 years ago – has also commemorated a century of

\* Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

de viață românească, într-un moment în care, aidoma colegiului „Racoviță” între licee, este prima între universitățile din România. Puteam să vorbim împreună, astăzi, și despre Emil Racoviță, adică despre savantul de talie mondială, care a avut vocația cercetării, a dascăliei și a Universității și care a prezidat la nașterea școlii superioare românești la Cluj. De asemenea, am fi putut trasa istoria acestui edificiu – Colegiul Academic – și a frescei lui Costin Petrescu, cu toată istoria mai recentă a românilor transilvani, vegheată de inscripția „Prin cultură la libertate”. Câtă vreme mai credem că vom fi salvați prin cultură, așa cum credeau învățații Școlii Ardelene, nimic nu este pierdut. Iar cultura se leagă indisolubil de educație. De aceea, vă rog să-mi îngăduiți să vă spun câteva lucruri despre educație. Ceea ce vă voi spune va suna precum sfaturile date altora, iar sfaturile date altora sunt cel mai ușor lucru din lume. Avantajul lor, al sfaturilor, este că ele rămân facultative și nu obligă la nimic.

La 1848, intelectualii români care au fost la Blaj erau convinși că „educația poporului este cea dintâi treabă a patrioților”. Se pare că Barițiu (care, din fericire, a dat numele său primului liceu românesc înființat la Cluj) ar fi spus-o cel dintâi, dar ideea era în mințile tuturor acelor făurari de națiune română modernă. La finele Primului Război Mondial, marii intelectuali români gândeau la fel, iar între acești patrioți se afla și Emil Racoviță. Cuvintele despre educație, citate mai sus, le vor părea multora depășite, în era digitală pe care o trăim. Ce rost mai are educația? Din fericire, are un rol fundamental în procesul de umanizare a ființei umane. Omul, la naștere, este ca lutul care așteaptă să fie modelat. Dacă rămâne nemodelat, nu depășește stadiul de obiect ori de mamifer superior. Educația organizată nu se face în familie, ci la școală, la școala publică. Iar școlile publice au fost inventate de greci și de romani, în urmă cu două-trei milenii, adică de foarte puțin timp (la scara istoriei umanității). Educația îl

Romanian existence in a context when it ranks first among the universities in Romania, just as “Racoviță” College ranks first among the Romanian high schools. We could also talk about Emil Racoviță, the world-renowned scientist who had a vocation for research and teaching and who was in the forefront of the creation of the Romanian University in Cluj. Another topic could be the history of this building, the Academic College, and of Costin Petrescu’s fresco, which is suggestive of a more recent history of the Romanians in Transylvania driven by the motto “Through culture, to liberty”. As long as we still believe that we can be saved through culture, as was the belief of the scholars of Școala Ardeleană [The Transylvanian School], nothing will be lost. Since culture is organically connected with education, allow me to expand on the latter. What I am going to tell you may sound like words of advice for others, which means that they are optional and left to personal choice.

In 1848, those Romanian intellectuals that were present in Blaj were convinced that “education for the people was the patriots’ first duty”. Apparently the first who made that pronouncement was Barițiu<sup>1</sup> (whose name has fortunately been given to the first Romanian high school in Cluj), but the idea had been in the minds of all those founders of the modern Romanian nation. At the end of World War I, prominent Romanian intellectuals nourished the same ideal, and Emil Racoviță was among those great patriots. The above quotation about education may sound outdated in our digital world and some may ask: What is the purpose of school today? As a matter of fact, education does have a fundamental mission in the humanisation of the human being. When we are born, we are like clay awaiting to be molded, for without that molding we will not be able to transcend the condition of an object or of a superior mammal. Formal education does not take place in the family, but within the organised framework of school

instruiește pe om ca să poată trăi în societate și nu în turmă, adică să aibă spirit comunitar și nu spirit gregar. Omul este o ființă socială, iar traiul în societate presupune educație.

În citatul de mai sus se află și noțiunea de popor. Ce rost mai are poporul? Poporul se încadrează, sub aspect teoretic, în categoria etnicului. Etnicitatea străbate istoria omenirii de mai multe mii de ani, de când există limbi diferite, de când s-au amestecat neamurile în Turnul Babel. Popoarele nu au fost inventate de nimeni (cu excepția lui Dumnezeu), ele nu au fost create prin decizii ale guvernelor și parlamentelor, ci s-au născut în chip organic, prin acumulări mărunte și succesive. Prin urmare, popoarele au existat, există și nu avem niciun motiv să credem că nu vor exista în viitor. Asta, în ciuda celor care ar vrea să vadă un „popor unic”, otova, pe întreaga planetă.

Ce mai sunt astăzi patrioții? Mai bine să nu mai vorbim de ei! De când i-a ironizat sau, mai exact, de când i-a satirizat Caragiale, este mai înțelept să nu atingem acest subiect în public. Iar mai recent, odată cu globalizarea, se părea că ideea de cetățean al universului (care făcuse carieră în Secolul Luminilor) cucerise toate spiritele rafinate. Ba, unii îi confundă pe patrioți cu șovini, iar alții afirmă chiar că patrioții dispar treptat sau că se cuvine să dispară. Și, totuși, patrioții, adică iubitorii de patrie, există. Eu vorbesc aici de patrioții autentici, de aceia care-și iubesc locul de naștere, locul de proveniență dintr-un *pater* și dintr-o *mater* (adică din doi părinți), de aceia născuți pe la noi, pe-acolo pe unde „jale duce Mureșul”, pe unde „sara pe deal, buciul sună cu jale” sau pe unde sunt locuri de basm, numite Dor Mărunt, Vâlcele Bune ori Dintr-un Lemn... Aceștia mai cred că nimeni nu poate iubi patriile altora (adică obârșiile lor), dacă nu-și cunosc bine și nu-și iubesc sincer propria patrie. Patrioții sunt, în dreaptă consecință, aceia care știu bine ce este patria proprie, ca să înțeleagă bine toate patriile celorlalți.

– public school. Public schools were first created by the Greeks and the Romans two-three millennia ago, which is an insignificant measure of time given the scale of the history of humankind. Education prepares us for life in a society, not in a herd, and equips us with a community spirit, not with a gregarious spirit. We are social beings, and living in a society involves education.

The aforementioned quotation also contains the concept of the nation or of the people. Is this still a valid notion? Theoretically, a nation is encompassed by the category of ethnicity, which has existed for thousands of years, since the confusion of tongues in the Tower of Babel. Nations were not invented by anyone (barring God) or created through the decisions of governments or parliaments. Instead, they emerged organically through gradual successive accumulations. Consequently, nations have existed in the past, still exist, and there is no reason to doubt that they will continue to exist notwithstanding those who envisage “a single uniform nation” on the entire planet.

Are patriots still relevant today? We'd better not talk about them! Since Caragiale ironised, or rather satirised, them, it is wise to avoid this topic in public, while more recently, with globalisation, it seemed that the idea of world citizens (so successful in the Century of the Enlightened) had won all the refined minds. Some mistake patriots for chauvinists, while others claim that they will gradually disappear or should do so. In my view, though, patriots who love their country still exist. I am referring here to authentic patriots who love the place where they were born to a *pater* and a *mater* (i.e. to two parents), that land where “the Mureș carries grief”<sup>2</sup>, where “the horn sounds dismal on the hill in the eve”<sup>3</sup> and where fairylike places have such names as Dor Mărunt [small wish], Vâlcele Bune [gentle valleys] or Dintr-un Lemn [(made) from a piece of wood]... These patriots still believe that no one can love other countries (that is,

În consecință, dacă există încă și educația, și popoarele și patriile, înseamnă că „treaba” patrioților este încă de mare actualitate. Ce înseamnă aceasta? Înseamnă că, în școală, cunoștințele generale nu se pot opune spiritului național și că cele două principii se completează și se armonizează. De unde vine atunci marea adversitate și chiar ură a unora față de națiune și față de spiritul național? Cred că vine, dincolo de anumite interese apărate deloc dezinteresat, din cel puțin două confuzii, pe care mulți le promovează din ignoranță și inconsistență logică. Prima confuzie se leagă de considerarea națiunilor drept cauze ale conflictelor sângeroase care au brăzdat omenirea. Or, cauzele acestor războaie sunt interesele unor elite restrânse care au ajuns să domine scena mondială. Nu națiunile au declanșat războaiele, ci ele au fost folosite drept pretexte și apoi drept „carne de tun”. Și chiar dacă anumite națiuni ar fi fost convinse că războiul este absolut necesar și ar fi agreat declanșarea acestuia, națiunea, ca entitate, nu este blamabilă. Războaie s-au purtat pe lumea asta și în numele dragostei, al familiei, al credinței religioase, al libertății, al democrației etc. Oare se cuvine ca, pentru asta, să blamăm dragostea, familia, credința, libertatea sau democrația? A doua confuzie se referă la suprapunerea voită dintre naționalism (ca sentiment de dragoste față de propria națiune) și xenofobie (ideologie axată pe ura față de străini), pe de o parte, și la congruența dintre naționalism și șovinism (ideologie care cultivă ura și dușmănia între popoare și națiuni, precum și ideea superiorității unei națiuni în raport cu altele), pe de altă parte. Din această pricină, noțiunea de naționalism – care era foarte onorabilă până în prima parte a secolului al XX-lea, a ajuns să aibă azi sens negativ. Un naționalist nu mai este (pentru unii) un iubitor de națiune și de națiuni, ci un egoist mânat de ură față de alții. Cum naționalismul a devenit ciumat, nici națiunile nu au avut,

other people's countries of birth) if they do not know their country well and do not love it sincerely. Patriots are, therefore, those who know their own country well so that they can understand all the others' countries.

It follows that the patriots' "duty" has great importance currently since education, nations and countries still exist. What does that mean? It means that general knowledge taught in school is not in contradiction to the national spirit; on the contrary, the two principles complement each other in harmony. But then what is the source of the bitter adversity, or even hatred, of some towards the nation and the national spirit? In my view, in addition to certain interests that are defended for certain gains, this is due to two main misconceptions that are promoted by many out of ignorance and logical inconsistency. The first misunderstanding stems from considering nations as the causes of the bloody conflicts experienced by humankind. Or, the real causes of those wars have been the interests of a narrow elite whose members have come to dominate the world stage. It was not the nations who started the wars; they were only used as pretexts and then as "cannon fodder". Even if certain nations had been persuaded that war was absolutely necessary and had agreed to initiate war, nations, as entities, are unblameable. Wars have also been waged in the name of love, family, religious faith, liberty, democracy, etc. Is it then fair to blame love, family, faith, liberty or democracy? The second misconception refers to the conscious overlapping of nationalism (as love for one's nation) and xenophobia (an ideology based on hatred of foreigners) on the one hand, and to the congruence between nationalism and chauvinism (an ideology that cultivates hatred and enmity between peoples and nations, as well as the idea of superiority of one nation over other nations), on the other hand. For this reason, the notion of nationalism, which was an honourable principle at the beginning of the 20<sup>th</sup> century, has a negative connotation

în ochii multor formatori de opinie, o soartă mai bună. Asta până de curând, când valorile unor națiuni – valori intrate în cotidian și considerate eterne – au fost periclitate, atacate, diminuate și chiar distruse.

Azi, globalismul artificial și gândit ca armă împotriva națiunilor este pus tot mai serios la îndoială, iar spiritul național – considerat de către mulți învechit sau relicvă a istoriei – a reînviat în locuri unde părea inexistent, adică în Occident, în Anglia, Franța, Olanda, Spania, Italia sau, mai aproape de noi, în Polonia, Ungaria, Cehia etc. Națiunile nu sunt nici ele (ca și popoarele care le stau la bază) realități temporare, create prin decizia omului sau a unor instituții omenești, ci sunt comunități organice, create de istorie, de cutumă, de acumulări îndelungate. Dar nici ideea globală nu este străină spiritului omenesc, pentru că oamenii au visat mereu să frângă barierele și granițele, să comunice liber și continuu, să se simtă egali și cetățeni ai universului. Cea mai mare eroare este contrapunerea celor două principii, național și universal. Ele nu pot exista unul fără altul.

În consecință, suntem obligați să reținem un lucru tulburător: școala cea bună unește și armonizează cele două principii – universal și național –, ferindu-le de exagerări, de confuzii și de contradicții artificiale. Școala cea bună și autentică este a universului și a națiunii (națiunilor) în mijlocul căreia funcționează. Apărarea spiritului românesc în școlile românești este o garanție a înțelegerii, acceptării și prețuirii tuturor celorlalte națiuni în cadrul concertului – destul de distonant în acest moment – al Europei și al lumii. Servind națiunea română și limba română, liceul are privilegiul de la slujii și alte națiuni, grupuri etnice mai mari ori mai mici, limbi și dialecte, de circulație mai largă ori mai restrânsă, într-o armonie universală și într-o comuniune globală.

Sunt oameni care se feresc să recunoască rolul fundamental al educației și care cred că

today. As a result, nationalists are (for some) no longer persons who love their country, but selfish individuals who hate strangers. As nationalism was discredited, so were nations in the eyes of many opinion leaders, and it was not a long time ago when the values of certain nations – that had become part of daily life and considered eternal – were endangered, assaulted, diminished or destroyed.

Today, artificial globalism conceived as a weapon against nations is being questioned more and more seriously, and national spirit – considered by many outdated or a relic of history – has revived in places where it once seemed nonexistent, namely in the Occident (England, France, Holland, Spain, Italy) or closer to us in Poland, Hungary the Czech Republic, etc. Nations and the peoples that support them are by no means temporary realities created by the will of humans or of some human institutions. They are organic communities created by history, custom, and historical accumulations. On the other hand, the idea of a global world is not strange to the human spirit, for people have always dreamed of breaking barriers and borders, of communicating freely and of being equal to each other as world citizens. Therefore, the counterposition of nationalism to universalism constitutes a grave error. In fact, the two principles are interrelated.

Consequently, we must retain an essential aspect: good education unifies and harmonises the universal and the national principles by protecting them against exaggerations, confusions and artificial contradictions; authentic education belongs to the universe and to the nation (nations) that it serves. The defense of the Romanian spirit in the Romanian schools represents a pledge to understand, accept and appreciate all the other nations in the European and universal concert, however dissonant it may sound at the moment. By serving the Romanian people and the Romanian language, a high school has the privilege to serve other nations, larger



prin matematică, fizică și chimie, biologie, muzică și astronomie nu se face educație, ci se transmit doar cunoștințe. Fals! Orice profesor, prin orice disciplină școlară, face educație, chiar dacă nu știe sau nu vrea asta. Dacă este așa – și așa este – oare nu ar fi mai bine să fim conștienți de acest lucru și să facem educație bună, responsabilă, utilă pentru țară și pentru lume? Din păcate, mesajele proaste se receptează mai repede și mai ușor decât cele bune.

Disciplinele școlare clasice sunt bune, pentru că sunt verificate de experiența istorică. Nu este nevoie de discipline noi, din cel puțin câteva motive: vechile materii școlare acoperă cam toată paleta cunoașterii; introducerea de noi discipline presupune eliminarea unora dintre cele vechi sau trecerea, mai peste tot, la câte o oră pe săptămână, ceea ce ar fi catastrofal; noile cunoștințe sau domenii necesare (educația igienică, economică, bancară, de nutriție sănătoasă, ecologia, protecția mediului, politețea etc.) nu au cum să devină materii școlare și nu este nevoie de acest lucru; este de ajuns să fie conținuturi în materiile existente. De când este lumea, educatorii i-au învățat pe elevi cum să se poarte în viață, cum să circule, cum să vorbească, cum să se primenească, cum să respecte natura și pe aproapele lor, ce să mănânce și cum să mănânce etc., fără ca pentru aceasta elevii să aibă nevoie de note, de teze și de alte discipline decât cele consacrate.

Disciplinele de științe exacte, naturale și tehnice rămân esențiale. Fără ele nu se poate face școală, adică pregătire pentru viață. Dar haideți să nu renunțăm la umanioare, să nu acuzăm științele sociale de toate relele de pe lume, să nu reducem orele de română, de istorie, de latină, de geografie, de filosofie etc.! Pe lângă alternativa și pe lângă exercițiul minții pe care ni le oferă, disciplinele acestea ne ajută să nu devenim pietre peste pietre. Limba română este cea mai frumoasă creație spirituală a poporului

or smaller ethnic groups and languages or dialects of wider or narrower circulation, in universal harmony and global togetherness.

Some people refuse to recognise the fundamental role of school and claim that the role of mathematics, physics, chemistry, biology, music and astronomy is to convey knowledge and not to contribute to education. That's a false assertion. Every teacher, through any discipline taught, contributes to education in a conscious or unconscious manner. This being the case, wouldn't it be ideal if we were consciously engaged in a responsible act of education that is useful for the country and the world? Sadly, the negative messages are received faster and more easily than the positive ones.

The classical school disciplines are solid because they have been validated by historical experience. The introduction of new subject matters is unnecessary for the following reasons: the traditional disciplines cover almost all the areas of knowledge; new disciplines may presuppose the disposal of an old discipline or a reduction in the number of classes per week, which would be catastrophic; the need for new (domains of) knowledge, such as hygienic, economic and financial education, healthy nutrition, ecology, environmental protection, politeness, etc. can be met by integrating new content into the existing subject matters. Educators have always taught their students how to behave, travel, talk, groom themselves, respect nature and people, and what and how to eat, so there is no point in giving students additional term papers and marks and adding new disciplines to the curriculum.

The disciplines of exact, natural and technical sciences are essential as they prepare students for life. However, let us not exclude humanities and social sciences and blame them for all the evils in the world; let us not reduce the number of hours a week allocated to Romanian, history, Latin, geography, philosophy, etc.! These disciplines represent an alternative mental exercise and help us to soften our personalities.

român, este o construcție pe care numai noi, oamenii, o putem distruge, nu timpul, nu vântul, nu intemperiiile și nici catastrofele naturale! Iar istoria este viața noastră, fiindcă în viața noastră se cuprinde tot prezentul celor care au trăit în trecut. Ca sămânța plantei, viața noastră are în ea toată zestrea lăsată de înaintași. De ce s-o acoperim de ignoranță? Azi, când ne ducem la Roma, la Paris și la Londra și vedem un capitel corintic, o ogivă gotică ori o statuie de rege, împărat, politician sau om de litere ori de știință, avem șansa să nu ne simțim ca vițelul la poarta nouă, ci să recunoaștem, să prețuim, să știm. Cum să conștientizăm ceea ce avem șansa să vedem, dacă nu facem școală serioasă? Omenirea are o experiență în privința educației, iar aceasta trebuie continuată și valorificată.

Să-i prețuim mai întâi pe elevi, pentru că fără ei profesorii ar fi de prisos și pentru că ei sunt profesorii de mâine. O să ziceți că nu toți elevii se fac profesori! E drept și nici nu trebuie, dar cei mai buni absolvenți trebuie să fie, măcar pentru o vreme, și profesori, fiindcă numai din profesori buni ies elevi buni. Elevul este o mlădiță, iar mlădițele trebuie ocrotite. Cel mai ușor lucru pentru un șef (iar profesorul este un fel de șef, fiindcă dirijează un grup) și tentația care ne pândeste sunt ironia, orgoliul, răutatea, pedeapsa. Evident, la școală, neștiința ori alte abateri se cuvin sancționate, dar cu generozitate, seninătate și blândețe. Elevul este maturul *in nuce* și de el trebuie să avem grijă. Jignirea unui elev de către un profesor poate să aibă urmări psihice pentru întreaga viață a celui aflat în formare în momentul agresiunii verbale.

Trebuie, firește, să-i cinstim și pe părinții elevilor, deoarece ei le-au dat naștere elevilor noștri, ei sunt foști elevi și ei veghează ca mlădița să devină ființă matură și întreagă.

Să avem grijă și de profesori, care nu au nevoie de mare lucru, nu cer pensii speciale (cine le-ar da?) și nici averi materiale. Unde ați văzut profesor bogat, bogat în

The Romanian language is the most exquisite spiritual creation of the Romanian people. It is a construction that only humans – not time, or the elements – are capable of destroying! Similarly, history is the equivalent of our life because our life comprises the present of those who lived in the past. Like the seed of a plant, our life contains in it the entire legacy of our ancestors, so why ignore it? Today, when we visit Rome, Paris or London and see a Corinthian capital, a Gothic ogive or the statue of a king, an emperor, a politician, a scholar or a scientist, we have the opportunity to recognise and value what we see instead of being ignorant, and that knowledge would not be possible without a solid education. We must continue and value the experience that humankind has accumulated in the field of education.

Thus, let us appreciate the students first and foremost since without them teachers would be unnecessary and since today's students will be tomorrow's teachers. You may rightly think that not all of them will become teachers, but the best of you will have to embrace teaching at least for a while, for it takes good teachers to create good students. Students are like fragile young tree branches that need protection. Some chiefs – as group conductors, teachers are comparable to chiefs – may easily yield to such temptations as irony, arrogance, unkindness or punishment. Obviously, lack of preparation and improper behaviour have to be sanctioned, but that should be done with generosity, calm and gentleness. Students are adults *in nuce* and we must take care of them. A student who has been offended by a verbally aggressive teacher while he/she is in process of personality development may have to bear the psychological effects of that aggression for the rest of his/her life.

We must also honour the parents, who brought our students into existence. They were students once, too, and now are watching over the young tree branches as they turn into mature and fulfilled human beings.

Lastly, let's take care of teachers, too! They do not ask for much, do not claim special

sens propriu, nu cu niște bani puși deoparte pentru bătrânețe? Profesorii nu pot deranja pe nimeni pe lumea asta, din moment ce se mulțumesc cu un „Bună ziua!”, cu binețea firească. Iar dacă cel care dă binețe mai adaugă și vorba magică „Mi-ați fost profesoară!” ori „Mi-ați fost profesor!”, atunci omul de la catedră nu mai are nevoie de nimic. Își oprește un nod în gât și merge mai departe, poate adus ușor de spate, dar cu o lumină în ochi care face să fie înnobilit ca de o aură cerească. Dascălii și elevii sunt ecuația școlii, iar aceia care au fost și sunt la „Racoviță” pot spune *Et in Arcadia ego!*, pentru că sunt privilegiații sorții. Clădirile au rostul lor, au valoarea și au farmecul lor, dar sufletele contează cel mai mult. Să le spunem tinerilor că locul românilor este în România, că avem și noi școli bine, în care trebuie să învețe. Emil Racoviță și generația lui aveau locuri de muncă extraordinare (plătite regește) la Paris sau în alte locuri din Occident și, totuși, au venit la Cluj, ori la București, ori la Iași, ca să construiască pe solul părinților și al bunicilor lor. Ei ne-au învățat – cum ar fi spus Vasile Pârvan – „datoria vieții noastre”. Școala transmite virtuți și valori – dincolo de cunoștințe –, dar transmite mai ales încredere și speranță. Un dascăl nu are voie să ucidă speranța și să zdruncine încrederea. Iar cei care, acum un secol, au făcut România și liceul acesta au avut, se pare, mai multe cunoștințe decât noi, dar au avut, cu siguranță, mai multă speranță și mai mare încredere.

Cluj-Napoca, 16 noiembrie 2019

pensions, and do not expect material wealth. Have you ever seen or heard of a really wealthy teacher, and I do not mean those who have put aside a sum of money in preparation for old age? Teachers cannot be a nuisance to anyone since they can be merely satisfied with a kind and warm “Bună ziua!” [Hello!]; and if the greeter adds the magical words “You were once my teacher!”, then that is all they need. They will suppress a lump in the throat and walk away, with the back slightly bent and eyes brightened by a heavenly light.

Teachers and students form the school equation, and those who have taught and been taught at “Racoviță” can proclaim *Et in Arcadia ego!* and consider themselves fortunate. Buildings do have an important role through their significance and charm, but souls matter the most. Let us assure our youths that their home is in Romania, and that we, too, have good schools. Emil Racoviță and his generation enjoyed excellent and royally remunerated positions in Paris or other places in the Occident, but they opted to return to Cluj, Bucharest or Iași and contribute to the country of their parents and grandparents. They taught us “the duty of our life”, as Vasile Pârvan would say. In addition to knowledge, school conveys virtues, values and especially hope and confidence. A teacher must not destroy hope or shatter confidence. Those who one century ago created Romania and founded this college were apparently more knowledgeable than we are and certainly had more hope and confidence than we have.

Cluj-Napoca, 16 November 2019

**Ioan-Aurel Pop** is the President of the Romanian Academy and the Rector of Babeș-Bolyai University from Cluj-Napoca, Romania.

#### Note

- 1 In the journal *Transilvania*, nr. 17-18, 1887.
- 2 Octavian Goga, „Noi”, in *Poezii*, Operă premiată de Academia Română (București: Minerva, Institut de Arte Grafice și Editură, 1907), 13.
- 3 Mihai Eminescu, „Sara pe deal”, in *Opere*, vol. I, Ediție critică îngrijită de Perpessicius, Nr. 666 (București, Fundația pentru Literatură și Artă „Regele Carol II”, 1939), 231.



# Germanistik und Deutsch an der Klausenburger Universität

German Studies and German Language at Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca

*Rudolf Gräf\**

The article offers an insight into the history of the Department of German Language and Literature and the German line of study within Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca. The author looks back on the beginnings of the Department of German Language and Literature, on the most important stages in its development and the personalities, scientists and researchers who have left their mark on it. With the foundation of the German line of study new opportunities have opened for the study of German language, culture and literature and thus for a fruitful collaboration with German and Austrian universities.

Department of German Language and Literature; Hugo von Meltzl; Gustav Kisch; Karl Kurt Klein; Department of German Language and Literature after 1989; German line of study; collaboration with German and Austrian universities.

---

Die Geschichte der Klausenburger Germanistik beginnt 1872, als in Klausenburg der erste germanistische Lehrstuhl gegründet wurde und ihn ein Siebenbürger Sachse, Hugo von Meltzl, übernahm. Die Geschichte des Lehrstuhls könnte in fünf Perioden gegliedert werden: 1872-1918 an der ungarischen Franz-Joseph-Universität, 1918-1940 an der rumänischen Universität, 1940-1949 im Exil, 1956-1989 an der rumänischen „Babeş-Bolyai-Universität“ und nach der Wende 1989.

Gemäß der Auffassung Sextil Puşcariu (1877-1948), des ersten Rektors der neuen Universität, sollte der Inhaber dieses Lehrstuhls „ein Vermittler zwischen Rumänen und Siebenbürger Sachsen auf kulturellem Gebiet sein“, Rolle die der aus Bistritz stammende Sprachforscher und Theologe Gustav Kisch (1869-1938) erfolgreich übernahm. In den sieben Jahren, in denen er Lehrstuhlinhaber und Direktor des Deutschen Seminars war, nahm er sich nicht nur voller Verständnis seiner Studenten an, sondern trug entscheidend zur Weiterführung der auf der langen Tradition beruhenden sächsischen Mundartforschung

---

\* Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

bei. Außerdem befasste er sich mit Etymologie, siebenbürgischer Ortsnamenkunde, vergleichender Ortsnamenkunde, Dialektgeographie und Sprachgeschichte. Die beispielhafte Zusammenarbeit mit seinen rumänischen Kollegen im Rahmen des von Pușcariu gegründeten „Muzeul Limbii Române“, seine aktive Teilnahme an gemeinsamen Projekten, boten Kisch wissenschaftliche und kulturelle Kontakte mit rumänischen Philologen, Historikern und Volkskundlern.

Der Nachfolger von Gustav Kisch war Karl Kurt Klein (1897-1971), eine weit übers Land hinaus bekannte Persönlichkeit, der durch seinen vielseitigen Einsatz als Professor, Forscher, Herausgeber, Kulturvermittler einen Höhepunkt der Germanistik aus Rumänien darstellte. Er nahm sich gleich der Literaturgeschichte an, wobei neben den Vorlesungen er Zeit fand, die 8000 Bände umfassende Bibliothek des Seminars, die durch widrige Umstände ungenutzt geblieben war, zu ordnen und sie für den wissenschaftlichen Gebrauch nutzbar zu machen.

Die politischen Ereignisse des Jahres 1940 (der 2. Wiener Schiedsspruch) haben den Lebenslauf von Klein nachdrücklich beeinflusst. Die Klausenburger Universität wurde zeitweilig nach Sibiu/Hermannstadt ausgelagert, so dass Klein politische Interessen zwingen, an der ungarischen Universität weiter zu unterrichten. In den vier in Klausenburg verbrachten Jahren gab Klein zwei wichtige Monographien heraus: die erste seinem ehemaligen Professor, Richard Huß, die zweite seinem Vorgänger, Gustav Kisch, gewidmet.

Die Nachkriegsperiode erforderte die Anpassung an eine „neue“ Welt, die sich als kulturwidrig erweisen sollte.

Gleich nach der Rückkehr der rumänischen Universität aus Hermannstadt setzte Friedrich Lang seine Tätigkeit am Lehrstuhl für Germanistik als Spezialist auf dem Gebiet der deutschen und österreichischen Literatur fort. 1947 kam für ein Jahr das Ehepaar Eugen und Ingeborg Seidel, die aus Prag vor dem faschistischen Regime hierher geflohen waren flohen, nach Klausenburg. Sie las über moderne deutsche Literatur, er war Linguist und befasste sich mit allgemeiner Sprachwissenschaft und mittelhochdeutscher Literatur. Von 1948 bis 1956 wurde das Studium der modernen Sprachen zugunsten des Russischen aufgegeben. Erst 1956 wurde das Studium der deutschen Sprache und Literatur im Rahmen des Lehrstuhls für Germanistik und Anglistik wieder aufgenommen. Zum Lehrstuhl kamen die Literaturwissenschaftler Harald Krasser und Georg Scherg, die aber nach einer kurzen Unterrichtsperiode das Schicksal vieler rumänischer Intellektuellen teilten und in die kommunistischen Gefängnisse landeten. 1959 kamen infolge der Vereinigung der beiden Klausenburger Universitäten, der rumänischen und der ungarischen, Lehrkräfte von der ehemaligen ungarischen Universität zum Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur. In der zweiten Generation fungierten am Lehrstuhl Literaturfachleute wie Michael Markel, Peter Forná, Peter Motzan, wie auch begabte Linguisten wie Maria Nahlik, Margareta Szilagyí, Tiberiu Z. Sinka und Carmen Suciú, dann Elena Viorel und Georgeta Vancea.

1960 begann die Zusammenarbeit mit den DDR-Lektoren und in den 70er Jahren wurden die ersten DAAD-Lektoren an den Lehrstuhl gesandt. In den 80er Jahren wurde Deutsch als Hauptfach abgeschafft, es bestand nur noch die Möglichkeit, Deutsch als Nebenfach zu wählen, was schlimme Folgen für den deutschen Lehrstuhl hatte.

Gleich nach der Wende von 1989 bestand die Möglichkeit der Wiedereinführung des Studiums der deutschen Sprache und Literatur als Hauptfach. Im Sommer 1990 trennte sich die deutsche Abteilung von der englischen und es entstand ein eigener Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur.

Die Gründung der Deutschsprachigen Studienrichtung im Jahre 1995 und die spätere gesetzliche Verankerung des multilingualen und multikulturellen Charakters der Universität durch das Bildungsgesetz aus dem Jahre 2011 stärkten die Stellung der deutschen Sprache und Kultur in der Universität wie auch die Stellung des Sprachunterrichts der einer der starken Punkte in der Universitätspolitik wurde. In diesem Sinne spielte das Lingua Zentrum eine wichtige Rolle im Unterricht von Fachsprachen.

Das im Jahre 1999 gegründete Lingua-Sprachzentrum bietet den Studierenden verschiedene Sprachkurse in Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Rumänisch, Sprachkurse in diesen Fachsprachen sowie Vorbereitungskurse für internationale Sprachprüfungen an. Das Sprachzentrum veranstaltet auch Sprachprüfungen und fertigt Übersetzungen an. Im Rahmen dieses Sprachzentrums wird auch die Lingua Zeitschrift veröffentlicht. Diese Zeitschrift erscheint einmal pro Jahr, in zwei Bänden (*A. Sprachwissenschaft, B. Kultur und Zivilisation*) und umfasst die wissenschaftlichen Arbeiten und Forschungen der Mitglieder des Sprachzentrums, von Wissenschaftlern aus Rumänien und aus dem Ausland.

Heutzutage widmet sich der Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur der Forschungen zur deutschen Sprache der Gegenwart und zur deutschen und österreichischen Literaturgeschichte, Kultur und Landeskunde. Es werden verschiedenste Kurse in den Bereichen Literatur, Linguistik, Sprachpraxis und Landeskunde angeboten. An der Fakultät für Philologie der Babeş-Bolyai-Universität kann das Fach *Deutsche Sprache und Literatur* als Haupt- oder als Nebenfach in der Kombination mit einem weiteren philologischen Nebenfach bzw. Hauptfach aus dem Angebot der Fakultät studiert werden: Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Norwegisch, Finnisch, Japanisch, Chinesisch, Koreanisch, Russisch, Ukrainisch, Klassische Sprachen (Latein, Altgriechisch, Hebräisch), Rumänisch, Ungarisch, Komparatistik. Sehr interessante extracurriculäre Projekte ziehen die Germanistik-Studierenden jährlich an: Erstsemesterbetreuung durch Studierende höherer Semester, regelmäßige Gastvorträge und Workshops durch HochschullehrerInnen aus dem Ausland, jährlicher Linguistik-Workshop für Studierende, jährliche Studierendentagung, jährliche wissenschaftliche Konferenz an der Klausenburger Germanistik, Studienreisen nach Österreich oder Deutschland, Austauschprogramme wie

z.B. das Tandem Programm mit der Universität Regensburg oder das Admoni Programm für Doktoranden.

Der Lehrstuhl, an dem neun rumänische germanistische DozentInnen unterrichten, wird von drei Muttersprachlern aus Österreich bzw. aus Deutschland unterstützt. Die Philologische Fakultät mit den anderen Sprachsegmenten hat ihren Sitz in der Horea Straße 31, während die Germanistik im Gebäude Horea Straße 7 zu finden ist. Im selben Gebäude befindet sich die Österreich-Bibliothek „Bernhard Stillfried“. Hier haben interessierte LeserInnen Zugang zu Materialien in deutscher Sprache zu österreichischer Literatur und Geschichte, Deutsch als Fremdsprache, Kinder- und Jugendliteratur, Landeskunde, Ost-, Mittel- und Südosteuropäische Geschichte und Philosophie. Zudem stehen den GermanistikstudentInnen umfangreiche Materialien fürs Studium in der Bibliothek der Germanistik zur Verfügung. Eine ebenso wichtige Rolle spielt das *Institut für deutschsprachige Lehre und Forschung* das 2012 in Anwesenheit der Bundeskanzlerin Dr.h.c. der Babeş-Bolyai Universität, Angel Merkel neugegründet wurde und Lehrenden sowie Studierenden Deutschkurse anbietet.

Im Rahmen der Kooperationen und Erasmusabkommen mit österreichischen und deutschen Universitäten, aber auch mit Auslandsgermanistiken in Frankreich und Ungarn, haben Studierende die Möglichkeit in Österreich oder Deutschland zu studieren oder zu forschen, so ihre Sprachkenntnisse zu verbessern und mehr über dasjenige Land und ihre Leute zu erfahren. Das zweijährige Masterstudium *Germanistik im europäischen Kontext* ergänzt das Bachelor-Studienangebot durch einen bewusst spezifisch gesetzten Schwerpunkt, der die rumänische Auslandsgermanistik zur ihrem Entstehungs- und Entwicklungsumfeld in Bezug setzt. Zu den angebotenen Fächern zählen: die Anfänge der deutschen Literatur in Südosteuropa, neuere deutsche Literatur/Literatur nach 1945, deutsche Philosophie des 20. Jahrhunderts, deutsche Geschichte (17.-18. Jh.), rumänisch-deutsche interkulturelle Beziehungen, deutsche Kinder- und Jugendliteratur, österreichische Kultur und Literatur, Sprach- und Übersetzungswissenschaft, aktuelle Forschungstendenzen in Theorie und Praxis. Potenzielle Arbeitsfelder der GermanistikabsolventInnen sind: Lehramt, journalistische Tätigkeiten in Print- und anderen Medien, literatur- und kulturvermittelnde Berufe (Verlagslektor/in, Kulturreferent/in), Tätigkeiten in Bibliotheken, Berufe im Hochschulbereich und Forschungseinrichtungen, Übersetzertätigkeiten.

Für leistungsfähige GermanistInnen existiert die Möglichkeit auf ein Doktoratsstudium im Rahmen der philologischen *Promotionsschule für linguistische und literarische Studien*, worin zwei rumänische Germanistik-Dozenten tätig sind.

Alles in einem, im Jahre in dem wir 100 Jahre seit der Gründung der rumänischen Universität feiern blicken wir auf viel ältere Traditionen, eine solide Gegenwart und eine hoffnungsvolle Zukunft.

**Professor Rudolf Gräf**, is a Vice-Rector within Babeş-Bolyai University from Cluj-Napoca, Romania.

# Cluj Academic Leadership Endorsement to the Knowledge and Study of Modern Languages

*Răzvan V. Mustață\**

In this article we want to show that both the University from Cluj and the Commercial Academy from Cluj provided students with a real basis for acquiring foreign language knowledge in a fundamental and advanced shape. We can assert that in 1919, for the first time in Transylvania, a higher education institution in Romania started to function, which is why we can consider without hesitation that the Romanian University from Cluj was created exclusively due to the Great Union and the inclusion of Transylvania in the Romanian Kingdom. The contributions made by Professor Sextil Pușcariu to reorganizing and re-establishing the University of Cluj are complemented by those made by former rectors with scientific and educational activity in the fields of literature, Romanian language and culture, such as: Nicolae Bănescu, Gheorghe Bogdan-Duică, Nicolae Drăganu, Emil Petrovici and Ion Vlad. Another dimension we wish to approach is the leadership of the Academy of Commercial and Industrial Studies from Cluj/Brașov in connection with knowledge and reputation acquired in the linguistic sphere.

University; Great Union; Romanian language and culture; foreign languages; rectors.

---

After Romanians' dream of centuries finally became true – The Great Union of 1918 – the time came for setting up and rebuilding the reunified Romanian nation. Complex and complicated processes took place during the years and decades which followed this defining moment for our national identity, and the reconstruction of the educational system in Romanian is undoubtedly among these. An important event of that period, which is still reflected in the excellence of the Romanian academic life even today, is the re-establishment of the University from Cluj, on modern bases as a Romanian university.

At present, 100 years since that moment, we can assert that in 1919, for the first time in Transylvania, a higher education institution in Romanian started to function, which is why we can consider without hesitation that “the Romanian University from

---

\* Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

Cluj was created exclusively due to the Great Union and the inclusion of Transylvania in the Romanian Kingdom. Without the Kingdom of Romania all the efforts of the Transylvanian intellectuals would have been in vain<sup>1</sup>. Moreover, placing the University from Cluj within the great architecture of the Romanian state and its whole reorganisation represented an important step for the Romanian authorities of the time. For the University itself, considering the context at that moment, the whole process represented a major intellectual challenge. In this respect, the best testimony are Sextil Pușcariu's words who used to say: "the unification we are looking forward to in the noblest and wisest meaning of spiritual amalgamation and whole-hearted help given by brother to brother was practised for the first time here at the university"<sup>2</sup>. Beyond the existing testimonies, it is obvious that we can never question the difficulty and complexity of the process of re-establishing the University of Cluj as a Romanian university.

Furthermore, if we intend to make an in-depth analysis of the place and role the University from Cluj had here in the heart of Transylvania, we are going to discover extremely interesting and complex multifaceted aspects. One of them is the contribution brought to the development of Romanian culture and civilisation in Transylvania. Besides the fact that the existence of a university in Romanian in Cluj had represented a necessity of national identity after the First World War, it was proved that the University would be such a place which would bring together, under the same roof, brilliant minds of culture, history and knowledge of those times. The great historian David Prodan was writing in his memory book, that "I was at the University during its greatest time. Professors from all over the country, great names of philology, literature, history: Sextil Pușcariu, Gheorghe Bogdan-Duică, the brilliant Vasile Bogrea, Alexandru Lapedatul, Ioan Lupaș, Ion Ursu, Constantin Marinescu, Silviu Dragomir, Virgil Bărbat, to mention just the ones I listened to or had exams with"<sup>3</sup>. Their and their contemporaries' contribution to the culture, literature, history and scientific knowledge of those times is remarkable. A testimony to this is the fact that among those who attended the University from Cluj are Lucian Blaga, David Prodan, Raluca Ripan, Romulus Vuia, Ștefan Pascu, Constantin Daicoviciu, Bartolomeu Anania. There are many writings about how the University from Cluj looked like in the inter-war period, however we consider as eloquent the appreciation Ion Breazu, David Prodan's friend and colleague, made in his study *The Contemporary Romanian Literature of Transylvania (1943)* in which he said that the University from Cluj "gained high prestige from the very beginning."<sup>4</sup>.

Besides those who contributed decisively to the shaping of today's Babeș-Bolyai University and who have always made it the most prestigious Romanian university, there are also those who made a contribution through what we call academic leadership. It could not have been in any other way considering the role

of the University Commission in making suggestions for the tenure positions in the departments of the new Romanian University, a commission which was made of the most renowned professors from the Universities of Bucharest and Iași, as well as members of the Romanian Academy, with remarkable national and international visibility. In this respect, those who led the destiny of the University from Cluj were important personalities in science and education within the Romanian borders, but also beyond them. We intend to refer to the contribution brought to the development of the university by those who served mainly the Romanian language, culture and civilisation.

Having in mind Ion Breazu's affirmation about the high prestige of the University from Cluj since its beginnings, clearly referring to the potential and the contribution made by those who form the scientific knowledge, we can consider that the academic management of such an institution could have been performed only by those who were able to show authentic leadership skills. In perfect harmony with the level of knowledge and education at the University of Cluj, the start of academic leadership was given by Sextil Pușcariu, a famous scientist in the fields of linguistics, language history and literary criticism. The option for Professor Pușcariu came from the Ruling Council of the time being motivated by the fact that "[...] he had Transylvanian roots, but also connections in Iași and Bucharest and, above all, he was a professor and a scientific researcher validated by his activity before the First World War, being, at the same time, a good organizer and a leader of academic institutions"<sup>5</sup>. However, Professor Sextil Pușcariu, as a general commissioner and organizer of the new Romanian University from Cluj, proposed and implemented the election of the administration by the whole academic community, not accepting the situation in which the administration would be appointed by the administrative structures of the state. At the same time, during the process of re-establishing the University of Cluj on modern foundations, Professor Pușcariu enjoyed full trust and freedom from the Ruling Council<sup>6</sup>. Among Professor Sextil Pușcariu's remarkable projects, besides the University of Cluj project, we can find the establishment of the Romanian Language Museum<sup>7</sup>, *The Dictionary of Romanian Language*<sup>8</sup> and *The Romanian Linguistic Atlas*<sup>9</sup>.

The contributions made by Professor Sextil Pușcariu to reorganizing and re-establishing the University of Cluj are complemented by those made by former rectors<sup>10</sup> with scientific and educational activity in the fields of literature, Romanian language and culture, such as:

*Nicolae Bănescu (1878-1971)* who, after finishing his studies, was appointed full professor at the Department of Byzantinism of the University of Cluj at Nicolae Iorga's recommendation (one of his most brilliant students was Constantin Daicoviciu). Professor Bănescu was the dean of the Faculty of Letters and Philosophy (1920-



1921) and the rector of the University of Cluj (1923-1924). Researches he made referred to the history of Byzantine Dobrogea, the organization of Balkan territories, the ethnicity of political groups in Dobrogea area, respectively.

*Gheorghe Bogdan-Duică (1866-1934)* served the University of Cluj as rector in the academic year 1927-1928, being the first dean of the Faculty of Letters and Philosophy starting with 1919 and the first tenured professor of the Department of Romanian literature history. Professor's Bogdan-Duică remarkable scientific contribution is in the field of literary criticism and history, being considered the most important literary critic and literary historian from Transylvania. He is considered the discoverer of George Coșbuc's poetry, but he was also Lucian Blaga's creation critic; as it is known, he and his student Ion Breazu had different opinions about this matter.

*Nicolae Drăganu (1884-1939)* was the rector of the University of Cluj during the academic year 1931-1932, being full professor of Romanian language and literature at the Faculty of Letters and Philosophy, from 1919 until the end of his life, and also the dean of this faculty (1923-1924, 1932-1937). He was active at the Museum of Romanian Language, contributing to the elaboration of the *Romanian Language Dictionary*, more exactly to the part dedicated to establishing the etymology of regional and archaic words. Professor Drăganu also made an important contribution to the field of syntax, which was less investigated in that period.

*Emil Petrovici (1899-1968)* was twice the rector of the University from Cluj<sup>11</sup>, in times deeply marked by political changes in Romania. His research activity includes fields such as dialectology, phonetics, the history of Romanian language, Slavic studies, Romance and folklore. Due to his knowledge in the field, Professor Petrovici is considered the founder of the Department of Slavic Languages from the University of Bucharest.

*Ion Vlad (born in 1929-)* held the position of rector of the Babeș-Bolyai University from 1976 to 1984, becoming professor in 1972. He went through all the stages of professional and administrative career, being considered a model of conduct led by fairness, principles and affability<sup>12</sup>. His research activity was thoroughly oriented towards the elements of literary theory, more precisely reading theories applied to prose. His publications in specialized journals brought and still bring an important contribution to the literary and dramatic chronicle. As a contributor or a coordinator<sup>13</sup> of Romanian specialized publications, he made important efforts to re-direct the vision of the cultural press of those times.

All these remarkable scientists brought a significant and permanent contribution to the development of Romanian literature, Romanian language and its history, but also to the study of foreign languages which found a well-deserved place in the architecture of education and knowledge of the University from Cluj.



While the University of Cluj was being re-established as a Romanian University, another important institution was being set up in the heart of Transylvania, the first higher economic education institution in Romanian language. The year of grace when the Commercial Academy from Cluj was founded is 1920.

The bases of economic studies in Romanian in Cluj were put by Professor Aurel Ciortea (1872-1929), a mathematician and a professor of Financial and Commercial Mathematics (1920-1929), and the first rector of the Academy of High Commercial and Industrial Studies (1920-1929) (AHECS Cluj), thanks to the remarkable and determining contribution of Professor Octavian Prie. He had the initiative of creating a commercial academy in Romanian in Cluj, as a general secretary of the Ministry of Instruction and Cults, from the Instruction Branch of the Ruling Board in Cluj, having for basis the reports made by Professor Aurel Ciortea<sup>14</sup>. Over the years, the new Commercial Academy from Cluj, established as an educational institution in Romanian, has had various names<sup>15</sup>, which reflected Romania's political situation at that time.

Since its beginnings, The Academy of High Economic and Commercial Studies defined its role and position in the economic, social and cultural reality of Transylvania, through the mission assumed by its community. Thus, in the opening speeches on the 14<sup>th</sup> of November 1920, the rector Aurel Ciortea mentioned: "the purpose of the young Academy is that its graduates would provide the orientation and consolidation of the economic life of Transylvania", and the future rector, Professor Octavian Prie, affirmed that "our duty is to fulfil the expectations people have of us".

Moreover, during the ceremony for receiving the patronage of King Carol al II-lea [Charles the Second] for AHECS Cluj (1931), Mihail Manoilescu, the Ministry of Industry and Commerce at the time, said that the purpose of AHECS is "to train leading elements of economic and financial life [...]", considering that the graduates of the Academy "will play the part of propagandists, mentors and leaders of modern economic life, in its superior forms, by educating the nation".

In this sense, the training of future economists represented a complex mission, assumed with great involvement by the teaching staff of AHECS Cluj. If we intend to make a brief analysis of the content and structure of the economists' curriculum, we notice that the effective training was multidisciplinary by excellence. Besides the basic, fundamental and specialized training of the economist students, we can notice that significant importance is granted to the knowledge and study of foreign languages.

Thus, as early as the first year of its existence, the students of the Commercial Academy from Cluj studied foreign languages mandatorily, a practice which stayed in place for as long as it existed. According to present day data<sup>16</sup>, the students from Cluj/Braşov used to study two foreign languages at choice (French, English,

German): a Romance language and a Germanic one. Commercial correspondence aspects were added to these ones.

Another dimension we wish to approach is the leadership of the Academy of Commercial and Industrial Studies from Cluj/Braşov in connection with knowledge and reputation acquired in the linguistic sphere. During its existence, AHECS Cluj had 11 rectors with various preparations and a significant contribution to the scientific research and to the development of the institution they led. Some of them had advanced preparation and preoccupations in the field of linguistics and literature.

*Octavian Prie (1875-1939)*, PhD in literature and philosophy, a professor of Romanian language and literature, respectively commercial correspondence, and the rector (1937-1938) of AHECS Cluj. In his activity, he collaborated with many journals and magazines of the time, such as *Luceafărul*, *Unirea*, *România Mare*, *Țara nouă*, *Țara de mâine*, and made contributions to the development of specialized publications of the epoch, being the editor and the owner of Cluj publications *România* (issued in 1922) and *Steaua Clujului* (issued 1930-1931)<sup>□</sup>. Professor Octavian Prie was an active publicist, a playwright and a politician, contributing significantly to the achievement of his generations' ideal, which was to raise Transylvania cultural, social and economic point of view.

*Constantin Lacea (1875-1950)*, rector (1935-1937) of AHECS Cluj, finalized his studies in Munich and Leipzig, obtaining his PhD in philosophy, and becoming known as a linguist and a philologist. Professor Constantin Lacea is the founder and curator of the Romanian Language Museum, and the collections he donated to the museum became part of the library of the Linguistic Institute from Cluj. He made a valuable contribution to the elaboration of *The Romanian Language Dictionary*, edited by the Romanian Academy, under the coordination of Professor Sextil Puşcariu. In 1939, he became an honorary member of the Romanian Academy. In the field of didactics, as a professor at AHECS Cluj, he introduced the direct method of teaching German through games, songs and poems.

*Nicolae N. Condeescu (1904-1966)* led AHECS Cluj between 1945 and 1947, an extremely difficult period in the history of his institution, because of Romania's political situation after World War Two. After holding different positions as a French teacher, mainly in the secondary education, he was a professor of Romanian language and literature at the University of Lyon (1942-1943)<sup>□</sup>. Since 1943, he started teaching French at AHECS Cluj, and between 1948 and 1966 he was a professor at the Faculty of Philology from the University of Bucharest<sup>17</sup>. His main scientific interests were in the area of French language history, comparative literature. He was also interested in translating into Romanian remarkable works from French and international literature.

*Victor Jinga (1901-1990)*, rector (1942-1944) of AHECS Cluj, was a doctor in economics of the Superior Institute of Economic and Commercial Sciences Ca'

Foscari from Venice. He organized the national economics seminar, by setting a documentary archive of economic press from the period when he was a professor of the Commercial Academy from Cluj. As a rector, he set up two research institutes and significantly supported the students' association from AHECS Cluj. He made important contributions to the development of several research fields such as the history of Romanian and international economic thinking, the methodology of scientific research in economic sciences, credit, currency and currency issues, agrarian economy and cooperation<sup>18</sup>.

Under Professor Victor Jinga's leadership, the Institute of Economic and Social Research was set up in February 1943. Its major scientific investigation topics were economic history, enterprise economy, cooperation, accounting records, regional economy and agriculture, commerce and world economy. Between 1943 and 1948 within AHECS Cluj/Braşov, there was a structure dedicated to the study and research of foreign languages. This academic structure was set up at Professor Jinga's initiative and was called The Institute of Modern Languages, as an integrated part of AHECS Cluj. The leadership of the institute was taken over by Professor Ioan Olimpiu Stefanovici, for its entire existence<sup>19</sup>.

The Institute of Modern languages established by Victor Jinga had two specialized publications: *Revista Institutului de Limbi Moderne* [The Journal of the Institute of Modern Languages] and a periodical – *Buletinul Institutului de Limbi Moderne* [The Bulletin of the Institute of Modern Languages]. The activity of the institute aimed at investigating and studying linguistics and literary aspects of the modern languages which were taught at the Commercial Academy.

The existence of the Institute of Modern Languages within the Academy of High Commercial and Industrial Studies from din Cluj/Braşov, as well as its existence in the specialized preparation of future economists in foreign languages emphasize the concern of the academic management for the organized study and research of foreign languages, especially German, French, Italian and English, which are to be found in all the curricula of the study programmes offered by the Commercial Academy.

We can conclude that during the last 100 years, the higher education from Cluj, being that with general reference or with particular reference to the economic one, had the benefit of an academic leadership which founded, supported and developed the research dimension and the study of foreign languages. Moreover, whatever the main field of education was, both the University from Cluj and the Commercial Academy from Cluj, with all its organization forms, provided students with a real basis for acquiring foreign language knowledge in a fundamental and advanced shape.

**Răzvan V. Mustață** is the Dean of the Faculty of Economics and Business Administration, Babeș-Bolyai University from Cluj-Napoca, Romania.

### Notes

- 1 Ioan Aurel Pop, „Universitatea Babeș-Bolyai, singura universitate românească de excelență, de 4 stele”, in *Revista Pro Universitaria*, 2019, 4.
- 2 Sextil Pușcariu, *Memorii*, ediție de Magdalena Vulpe (București: Editura Minerva, 1978), 410.
- 3 David Prodan, *Memorii* (București: Editura Enciclopedică, 1993), 40.
- 4 Ion Breazu, *Universitatea românească Regele Ferdinand I din Cluj*, ediție îngrijită și studiu introductiv de Vasile Pușcaș (Editura Școala Ardeleană, 2019), 12.
- 5 Vasile Pușcaș, Veronica Turcuș, Șerban Turcuș, *Leadership academic clujean (1919-2019)* (Editura Școala Ardeleană 2019), 7.
- 6 *Idem*, 33.
- 7 The Romanian Language Museum, set up by Professor Sextil Pușcariu, received a diploma of honour at the International Universal Exhibition from Brussels (1935), and had its own publication, generically called *Dacoromania*, awarded by the Linguistic Society of Paris in 1926. An issue with uncut pages was exhibited at the exhibition *Mărturii ale istoriei* [Testimonies of history].
- 8 *The Romanian Language Dictionary* was elaborated at the request of the Romanian Academy, and Professor Sextil Pușcariu coordinated this activity between 1906 and 1943.
- 9 *The Romanian Linguistic Atlas* represents the second fundamental work of the Romanian Language Museum, being a conceptual creation of Professor Sextil Pușcariu, effectively achieved by Sever Pop and Emil Petrovici.
- 10 Mihai Teodor Nicoară, *Rectorii Universității din Cluj (1919-2013)* (Presa Universitară Clujeană, 2013).
- 11 Rector of Regele Ferdinand I [King Ferdinand the 1<sup>st</sup>] University from Cluj between 1945 and 1948, respectively of the Victor Babeș University between 1948 and 1951.
- 12 Vasile Pușcaș, Veronica Turcuș, Șerban Turcuș, *Leadership academic clujean (1919-2019)* (Editura Școala Ardeleană 2019), 134.
- 13 Ion Vlad was the deputy chief editor of *Tribuna* magazine (1970-1982) and the president of the Editorial Board of Dacia Publishing House (starting with 1987).
- 14 Răzvan V. Mustață, Alin Ioan Nistor, *Școli de știință/academice la universitatea românească (1919-2019)* (Editura Presa Universitară Clujeană, 2019), to be published.
- 15 The Commercial Academy from Cluj (1920-1922), The Academy of High Commercial and Industrial Studies (1922-1930), The Academy of High Commercial and Industrial Studies Regele Carol al II-lea [King Charles the 2<sup>nd</sup>] from Cluj, (1931-1940), The Academy of High Commercial and Industrial Studies Regele Mihai I [King Michael the 1<sup>st</sup>] from Cluj (1940-1948, located in Brașov).
- 16 Valeria Gîdiu, *Academia de Înalte Studii Comerciale și Industriale Cluj – Brașov 1920-1950* (Editura Grinta, 2012), 133.
- 17 Vasile Pușcaș, Veronica Turcuș, Șerban Turcuș, *idem*, 401.
- 18 *Ibidem*, 415.
- 19 Between 1963 and 1965, he was the dean of the Faculty of Romance and Classical Languages from Bucharest.
- 20 Răzvan V. Mustață, Alin Ioan Nistor, *idem*.
- 21 The Institute of Modern Languages within AHECS Cluj/Brașov functioned between 1943 and 1947.

# Competence and Performance in Business Communication

*Eugenia Irimiaș\**

Oral communication skills are of utmost importance in planning, organizing, and presenting information on a variety of topics. Consequently, English courses and seminars for the first and second year master students in economics require, in my opinion, a communicative syllabus – student-oriented and gearing its objectives to what students actually need after graduation. The paper attempts to contribute to a specific perspective of how language use reflects underlying communicative needs of our students. Its aim is to point out how syllabus design (several particular elements only) and methodology can respond to the need for communicative uses of language in the classroom, and finally how language reflects its communicative uses, within the boundaries of a specific professional framework.

communication skills; competence; performance; language learning; syllabus design.

---

Professionals in business are often asked to provide people with information because they have specialized knowledge or experience. Managing directors may be called on to give progress reports, explain processes, discuss company policies, analyze problems, offer recommendations, or give on-the-job instructions. They may also give oral presentations to accompany more formal written reports (such as project proposals, budget proposals, or feasibility studies). Consequently, they need to develop effective communication skills so that they can clearly convey their ideas and information to other people. They have to speak to their business partners, their managers, contractors, consultants, salespeople, customers. They may speak at an informal gathering or give a formal presentation at a trade fair, talking to experts or non-experts. In all these cases they need to be able to present information in a clear, well-organized manner. Therefore, oral communication skills are of utmost importance in planning, organizing, and presenting information on a variety of topics.

These competencies are the outcome of a teaching process whose aim is to fulfill the communicative needs of the business students preparing for a career in which the

---

\* Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

ability to react mentally as well as verbally in communication situations is highly necessary. Consequently, English courses and seminars for the first and second year master students in economics require, in my opinion, a communicative syllabus – student-oriented and gearing its objectives to what students actually need after graduation. Its main objective being communicative competence, both the teacher and the learners will regard language learning as an active development process.

From this perspective, the paper attempts to contribute to a specific perspective of how language use reflects underlying communicative needs of our students. Its aim is to point out how syllabus design (several particular elements only) and methodology can respond to the need for communicative uses of language in the classroom, and finally how language reflects its communicative uses, within the boundaries of a specific professional framework.

The communicative approach represents the best choice for the business students because it demands a high degree of initiative from learners. They are active agents throughout the process. The communicative syllabus structure can be grounded on several characteristics of verbal communication: meaning-based, conventional, appropriate, interactional, and structural.

Business master students are aware of the fact that their English is required for ‘intermediate and upper-intermediate’ communicative purposes. Their most immediate need is probably to be able to use their English in a job interview or to get a scholarship. They may use propositions to communicate meaning directly (ask, affirm, deny, negate or express an attitude towards a proposition), or indirectly. The learner’s priority is to work out a way of performing such operations as stating, affirming, denying or questioning propositions.

As M. Swan asserts, we are “inclined to think in terms of the various specific types of behavior that occur when people are producing or understanding language for a particular purpose in a particular situation”<sup>1</sup>. Students, therefore, should develop their ability to recognize conventionalized language<sup>2</sup> such as conversational openers (How are you? vs. Are you well?), routine formulae (Check, please!), ceremonial formulae, used in ritualized interactions (After you. / How nice to see you!), or memorized clauses - produced and stored as complete units (Call me later./Pardon me?). All these are ‘pre-programmed’ and run off almost automatically in speech production. Students should also be able to build utterances that conform to patterns of conventional usage.

Appropriacy as a characteristic of verbal communication represents, in the long run, the real goal of language teaching. Students must be aware that their choice of an appropriate strategy for performing a communicative task or speech act could be a main criterion for judging their performance and relevant use of language. However, communicative competence includes knowledge of different communicative

strategies or communicative styles according to the situation, the task, and the roles of the participants.

The most relevant example of how communicative competence can be enhanced with the business students is their willingness to focus on the specific processes by which business people communicate – the meetings and the presentations. By developing such oral skills for the business environment, especially for the students in senior years, two particular and very common business frameworks should be considered: taking part in meetings (or small group discussions), and giving presentations.

*A. Taking part in meetings.* In studying meetings and their effective conduct, students should be called attention on the following key elements meant to maximize their group communication skills: the use of *language functions*, the importance of *text comprehension*, the need for *language variety*, and thorough knowledge of several *communication concepts* that can be applied in institutional talk. The specific *language functions* commonly used in these circumstances are: agreeing, disagreeing, suggesting, asking for further information. *Text comprehension* is also very important in meetings where dialogues and discussions convey the overwhelming amount of information. *Variety of language* contributes to the effectiveness of expressing meaning (as a speaker). *Communication concepts* help the professional in business gain a better understanding of oral interaction during the meeting.

The use of language keeps open the channels of communication between people and establishes a suitable rapport. Communication as interaction is aimed at the need of speaker and hearer to feel valued and approved of. Therefore, establishing a group profile and highlighting the importance of the group in decision making constitute the starting points in the study of the group effectiveness in business. *Discussion techniques* and means of *stimulating discussion* (problem solving, problem analysis, ranking of priorities, determining criteria) as well as *discussion evaluation* (in terms of special skills assessing effectiveness of the meeting) contribute to a better understanding of the dynamics of group interaction. At the same time, the factors that influence the group effectiveness should be highlighted: group cohesion, group variables which can be controlled (such as the style of the leader, group motivation, the relationships among members, the involvement of each member in the activity of the group, and variables that cannot be controlled (environment, group size, type of task).

As far as business meetings are concerned, effective communication is highly influenced by the setting in which the language is used, as well as by the speaker's complex relationship with the listeners.

*B. Giving presentations.* Another important communication competence students have to acquire refers to preparing and giving successful presentations. The



presentation is the product of a complex process that consists in several steps a well-prepared business person has to be aware of: (a) preparation techniques, (b) types of presentations, (c) evaluation of presentation.

Students are often asked to make presentations during their seminars to get accustomed to the possible requirements of their future jobs. The teacher's purpose is to provide them as much as possible, with 'real-life' situations they have to comply with. This teaching attitude positively responds to M. Swan's advice: "It is good to demonstrate structures by using them as they are typically used in the outside world; writing and speaking practice should, if possible, involve genuine exchanges of information."<sup>3</sup>.

In preparing the presentation for business purposes one has to consider delivery, content, information structuring, developing the presentation and visual aids to be used. By debating with the students different *styles of delivery* the teacher makes them aware of the fact that professional communication is not only a sum of rules and organizational policies that apply to the person as individual communicator. It stresses the interactive aspect of business communication and the necessity to render due care to the audience – the receiver of the message, as the second main element of the communication chain.

Each of the four styles of delivery: *extemporaneous* (carefully prepared/practiced in advance), *impromptu* (little or no advance planning), *memorized* (written and learned word for word) and *read from a manuscript* (written out in full and then read aloud to the listeners) will be opportunities to analyze the audience's different profiles and the ways to adapt and respond to the audience's expectance. Effective delivery has in view the eye contact (which is essential); the voice (which should be natural), the conversational manner, and the gestures the speaker makes during the presentation. These are elements every student should be aware of and practice as active 'vocabulary' of their communicative behavior.

The next step of the presentation will be an elaborate answer to a relevant question: what information to include? The question has in view the content which should be in accordance with the needs of the listeners. Several steps should be mentioned here: select and limit the topic; determine a general purpose: to inform, to persuade, or to entertain; analyze the audience: the most important questions to answer in this respect are: Who are your listeners?/What is the general level of English of the listeners?/How much technical background do the listeners have?/How much do the listeners already know about the subject? What do the listeners expect from your presentation?/What other details of the speaking situation might affect your presentation?



Case studies discussed in detail with the students will help them ensure the right balance between the audience and the type of delivery assigned to that particular public.

The information should be organized around a central idea. The body of the presentation consists of main points that develop the central idea in detail. Several patterns of organization have to be mentioned here: topical order, spatial order, problem – solution, cause and effect, reasons for and against, and comparison/contrast.

The proper development of the presentation consists of: finding sources of information, gathering information, arranging the material, writing a planning outline, and preparing presentation notes.

The use of visual aids (boards, flip charts, charts, objects, models, photos and pictures) should be presented as an important component of verbal communication. The images that accompany a presentation reinforce the message, help the audience to better comprehend the content, or simply make the speaker's task easier, bringing variety and color to the presentation.

After the students have been called attention upon the main elements of a presentation, they will be taught the techniques of a business presentation. *Introduction* is very important because the speaker wants to attract the listeners' *interest* and focus their *attention* on the topic (*identifying* topic) whose main characteristic is to be brief and to the point. Students should also know that *concluding* a presentation is important since a strong impression on the listeners would be beneficial for the business. Verbs such as summarize/ remind/ emphasize/ recommend/ ask to take action are used here.

In using transitions, connectors should be carefully considered with the following purposes: to connect ideas between sentences and between parts of the presentation (addition, example, explanation, time, result, cause, space, contrast, comparison, generalization, reference, condition), to preview the organization of the presentation, to start with the first main point, to add other main points, to move from one part of the presentation to another, to end the presentation.

Using adequately supporting materials such as definitions, facts, statistics, examples, descriptions, testimony or quotations, anecdotes, comparison and contrast and handling questions efficiently are elements that cannot be neglected when making a presentation.

However, the teacher has to make students aware of the fact that the classroom is not the outside world, and learning language is not the same as using language. As M. Swan observes "A certain amount of artificiality is inseparable from the process of isolating and focusing on language items for study, and it is a serious mistake to

condemn types of discourse typically found in the classroom because they do not share all the communicative features of other kinds of language use.”<sup>4</sup>.

Nevertheless, the class remains the opportunity at hand for building and improving group discussion skills. And again, the functional approach is the most productive when it comes to ways of developing group discussion skills. Below, there are enumerated some of the most useful language functions business students are bound to use:

- Exchanging opinions: giving an opinion, asking about agreement, and agreeing/ disagreeing
- Handling suggestions: making a suggestion, accepting/ rejecting a suggestion, and showing doubt
- Examining ideas: asking for information, asking about support, supporting/ opposing an idea
- Dealing with facts: stating a fact, refuting, asking for/giving examples
- Clarifying: asking for clarification, clarifying, paraphrasing, asking for further information
- Considering consequences: asking/ predicting possible consequences, asking about alternatives, expressing possibility
- Comparing: asking about priorities // stating priorities, comparing 2/3/more solutions, expressing similarities
- Persuading: persuading/ counter-arguing // conceding

The discussion techniques (introducing a discussion, closing a discussion, keeping communication open, interrupting, getting a point into the discussion, avoid answering, correcting yourself, keeping the discussion moving, returning to the subject, summarizing) should be developed and improved by practicing the language functions mentioned above, in situations resembling reality as much as possible.

Finally, students must be aware of several requirements for a successful professional communication, among which we mention: the proper use of language styles: formal/ informal; knowledge of effective meetings characteristics: information – available in advance, written agenda, scope/goal to guide the discussion, time limits, punctuality, attendance of meeting, exchange of ideas, attention to cultural diversity, reaching decision by: consensus/ majority rule/voting/authority/default; ensuring effective leadership: prepare the agenda, make the purpose of the meeting clear, control the participation at discussion, stick to the subject, keep the discussion moving/ organized, summarize, explain (if necessary), be fair and objective; providing effective participation: speak loudly, keep comments/questions on the subject, be prepared for the discussion, interact, be concise, make one strong point, work as a member of a team, support your opinions with fact/reasons/examples, keep an open mind. Students also have to be aware of the different existing steps

in problem solving: defining and analyzing the problem, determining criteria to judge solutions, suggesting solutions, evaluating solutions, selecting the best solution. They can maximize a positive outcome in this respect by assessing and reconsidering their team-behavior with respect to: (a) group task roles: initiating ideas or suggestions, questioning, giving information or opinions, clarifying ideas, evaluating, summarizing, elaborating, comparing; and (b) group building roles: encouraging, gate keeping, harmonizing, compromising, coaching.

At the same time the individual blocking roles (withdrawing, dominating, being aggressive, blocking communication, getting special attention, joking, and non-verbal communication) eye contact, facial expressions, body posture, gestures are two components that should not be neglected.

Students must be aware that the ability to communicate effectively is not a gift one is born with. It is a skill, an acquired skill that we can learn. For some, this learning comes relatively easily, for most of us it is an ongoing process that requires conscious effort. But for all of us the ability to communicate effectively is essential for success. Academic achievement, getting a job, keeping it, growing with it, even the enjoyment and satisfaction we find in our work and leisure lives, all depend on successful communication. Our knowledge, ideas and values mean little if we are unable to share them.

**Associate Professor Eugenia Irimiaș**, PhD. She is a member of the Department of Modern Languages and Business Communication within the Faculty of Economics and Business Administration, of Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania, where she has been teaching English since 1994. She published courses such as *Business Communication Topics*, *Business Terminology*, *English-Romanian Dictionary of Business Terms*, and *Geometry of Utopia* – a study about the literary utopia. (eugenia.irimias@econ.ubbcluj.ro)

### Notes

- 1 Michael Swan, “Learning through Use”, in *Currents of Change in English Language Teaching*, Edited by Richard Rossner and Rod Bolitho, (Oxford: Oxford University Press, 1990), 81.
- 2 Jack C. Richards, “Communicative Needs in Foreign Language Learning”, in *Currents of Change in English Language Teaching*, Edited by Richard Rossner and Rod Bolitho, (Oxford: Oxford University Press, 1990), 52.
- 3 Michael Swan, *Practical English Usage* (Oxford: Oxford University Press, 1995), 92.
- 4 *Idem*, 93.

# Strategic Instruments in Internal Communication

*Diana Zelter\**

The purpose of this paper is to approach communication as a strategic component of the company management. The communication plan, the communication strategy as well as the existence of a communication department and/or of a person/manager in charge of internal communication are essential elements in organizing an internal communication system in a company. The effectiveness of this system is essential for the company's efficiency and effectiveness as it contributes to increased productivity, motivation and performance leading to better financial results.

*communication; plan; strategy; communication manager; effectiveness.*

---

## **Introduction**

As any other activity in a company, communication must have a planned dimension; it cannot happen randomly, it needs a plan, a strategy, it needs rules and procedures. Consequently, communication needs to be included in the company's strategic plan. Hence a question arises: can communication be planned? In many companies, the place of communication is not clearly defined. However, large companies have already understood the role of communication and have elaborated plans and strategies, rules and procedures, as well as establishing the position of communication manager and creating a communication department. In small companies, although such a rigorous organization of communication may not be necessary, communication still holds an important place and employees need at least a few rules in this area as well.

## **The general communication plan**

A general communication plan will aim at achieving certain objectives by ensuring the coherence of the communication actions in the company. It should offer a global framework where communication has a place and role. Effective planning should be flexible and consider new signals all the time. At organizational level, such a plan can be realized by summarizing the internal and external communication actions or by making two separate plans and a common strategy. In our opinion,

---

\* Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

the second option is more suitable, especially for large companies, because internal and external communication have different categories of public, which creates the need for two different plans based on the needs of each category and with specific objectives for the internal public and for the external one, respectively. Although the general strategy may combine the two dimensions, the peculiarities of internal communication require separate planning; if the internal communication objectives are not achieved at the level of the internal public, this public will not be able to achieve the objectives of external communication for the external public.

Scott Cutlip considers that a communication plan should have four stages:

- diagnosis (the analysis of the situation)
- planning (defining the strategy)
- application (performing the actions)
- audit (evaluating the actions)

and should consider four parameters:

- the interlocutors (sender-receiver)
- the channels
- the message
- the context<sup>1</sup>.

In addition to these, we consider that parameters should also include the feedback and the distortions which appear in the communication process.

The objectives of the communication plan must reflect the strategic objectives of the company which are to be found in the company's strategic plan. In turn, the strategic plan in itself can be considered a way of communicating or a communication object.

The communication plan should be an operational instrument which will organize the actions to be performed. It is a method for integrating communication in the company's strategy. Before elaborating the plan, we need to define its necessity, its support and the target public. All these elements depend on the company itself (its field of activity, its size, the management style, the general economic context, corporate culture). Libaert provides ten advantages in planning communication:

- it offers a coherent framework for action;
- it gives communication a valuable place in management;
- it clarifies the role of communication in management;
- it creates opportunity for debate and may question outdated choices;
- it comes against the idea that communication is just an instrument;
- it enables monitoring, control and evaluation;
- it authorizes anticipation and non-reactive approach;
- it facilitates the order of priorities in actions;
- it preserves clear re-evaluations;

- it creates the framework for budgeting when necessary.<sup>2</sup>

The communication plan represents a project elaborated by two structures: top management and/or the communication department. In both cases the project manager should be the communication manager. The duration and the budget depend on the company's objectives and its financial situation.

The communication plan should be made known to all the employees of the company by using official communication channels which would ensure the dissemination of the information to all categories (top management, heads of departments, team leaders, members etc.). In order to show the importance of the communication plan, it can be launched on a special occasion, a company event for example, which will create greater impact.

However, we are talking about an operational document which sets a reference framework for the communication actions. Consequently, a communication plan will comprise a situational study, will set strategic objectives and will express ways of acting for achieving these objectives.

### **The internal communication plan**

The internal communication plan integrates the internal communication function into the company strategy and places it at the same level as the other functions. It must be articulated on the company's organization and strategy and adapted to the needs and objectives of the moment, i.e. it must be realistic, precise and pragmatic.

Establishing the objectives of the internal communication plan is an action which supposes on one hand harmonizing the ends of internal communication with the strategic objectives of the organization, and on the other hand it means formulating realistic and measurable objectives which will aim at achieving the efficiency and effectiveness of internal communication. Among the general objectives of an internal communication plan one can enumerate according to the literature in the field:

- Supporting and implementing the general objectives of the company;
- Supporting the management by facilitating an open communication climate and by proposing instruments which would allow the managers to be well informed and to transmit messages more effectively;
- Ensuring the group cohesion;
- Supporting actions, decisions and events which need to be made public.

The internal communication plan is built on the basis of a carefully identified need, usually on the basis of an audit which allows for diagnosing the situation. The plan must be conceived in accordance with the external communication plan and it must be adapted to the company pace, the internal events, to the existing communication channels and instruments respectively.

An internal communication plan should have clear targets. Effective communication means choosing the right combination between objectives, targets

and means. This principle is not observed all the time; this is why employees are either overwhelmed by the volume of information or they do not receive enough timely information.

The internal communication plan has to be validated by top management and it is formed of 4 main parts according to Libaert:

- Actions grouped on objectives, stages and targets;
- The responsibility for the actions;
- The calendar of the actions;
- The budget of the operations.<sup>3</sup>

The evaluation of the internal communication plan will be made in time by measuring the impact and the effectiveness of the actions regularly. The methods to be used for evaluation could be simple qualitative ones such as interviews or direct feedback to questions as well as elaborated quantitative ones such as surveys or impact studies.

### **The internal communication strategy (case study)**

The internal communication strategy represents a fundamental element of the general communication strategy in large companies. However, not all companies choose to draft such a document as they prefer to insert the internal communication objectives and actions in other organizational plans and strategies. We consider that it is necessary to separate the internal communication strategy both in theory and practice and to define it clearly in a separate document.

To this purpose we are going to analyze briefly the internal strategy of a Romanian banking entity whose name will remain undisclosed out of obvious reasons. This bank was taken over by a large international group a few years ago and this change generated the need for redefining the internal communication strategy. Thanks to the collaboration between this institution and the academic environment, we could talk to the Head of the Internal Communication Department at the headquarters in Bucharest and had access to documents reflecting the internal communication strategy, which we consider an example of good practice for other companies as well.

The first item in the strategy refers to the *context*: as the bank had experienced a change, it was undergoing a process of transformation and consolidation which needed a new communication strategy.

The second point referred to the *objectives* of the strategy such as disseminating the company's overall strategy, ensuring team cohesion across the country, creating and developing organizational culture, supporting a changing organization<sup>4</sup>.

As we can notice, this strategy reflects the desirable objectives mentioned in the first part of the article as theoretical approach and it defines communication as a management function.

The second part of the document refers to the chosen solution and its implementation. *The approach* describes the directions of internal communication: top-down (information) and bottom-up (feedback). The results of this dialogue are: understanding the company's strategy, understanding the role of communication, clarifying management's expectations.<sup>5</sup>

The strategy also enumerates the *target groups* (all employees and managers) and the *internal communication tactics* such as: internal events (roadshows, bottom-up events, management conferences) or internal programs (employees' surveys, the intranet platform etc.)

We also organized a focus group with 8 employees from Cluj-Napoca branch. The discussion showed that the employees appreciated a lot the communication strategy and the communication actions. However, they still feel they have not completely adapted to the changes which appeared after the acquisition and communication should have a more important role in this process. They also complained that communication with colleagues from the headquarters is sometimes very slow, they do not get the feedback they need in time and the information volume is more than impressive.

The conclusion in this case would be that, although employees appreciate the efforts of the communication department, they still have difficulties in facing the change and not everything works well. The strategy should address the change issue more and create unity by facilitating dialogue at distance and experience exchanges between employees.

### **The communication department and the communication manager**

Is it really necessary to have a separate communication department and consequently a communication manager in a company? Yes, it is, but it depends on the company's size and needs. In the case of large companies, the communication manager holds a senior position and usually deals with both internal and external communication or there are two different departments. In the banking institution mentioned earlier there is a larger Communication Direction (as they call it) where The Department of Internal Communication and Community is included. The department consists of 6 people and is run by the Head of Department who is in charge of internal communication and Corporate Social Responsibility (CSR).

So which are the duties of the communication manager? By studying the job description of this position in the banking institution we analyzed, some important objectives and responsibilities came out such as:

- to elaborate the bank's communication strategy, policies and objectives in relation to the bank's internal public;
- to manage the implementation of the communication strategies and policies;



- to set the main actions to be performed at the level of the headquarters and the branches in order to consolidate an attractive and convincing image for the internal public;
- to coordinate the internal communication mechanism regarding the types of information and the communication channels;
- to manage and supervise the communication projects inside the company, develop the intranet and organize internal events and roadshows;
- to coordinate the bank's publications (newsletter, etc);
- to validate the subsidiaries' internal communication strategies and to support their implementation<sup>6</sup>.

## Conclusion

Organizing communication in large companies is essential for making the information flow more efficient. The communication plan and the communication strategy, the existence of a communication department or at least of a person in charge of internal communication are basic elements in creating and developing an internal communication system.

Research in the field has proven that companies which have an effective communication system also have better performance and better financial results. Effective internal communication determines organizational efficiency and effectiveness by increasing productivity and customer satisfaction.

In conclusion, any organization in search of excellence should invest in improving its communication system and its employees' communication skills by identifying the changing needs of its internal and external publics and permanently updating its communication tools and technologies.

**Lecturer Diana Zelter**, PhD. She is a member of the Department of Modern Languages and Business Communication within the Faculty of Economics and Business Administration of Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. She has been teaching Business English and Business Communication courses to the bachelor level students and the MA course in Managerial Communication. Her main areas of interest are: organizational communication, business studies, ESP, ELT, discourse analysis. (diana.zelter@econ.ubbcluj.ro).

## Notes

- 1 Scott M. Cutlip, Allen H. Center, Glen M. Broom, *Effective Public Relations* (New York: Pearson Education, 2005), 102.
- 2 Thierry Libaert, *Planul de comunicare* (Bucureşti: Editura Polirom, 2009), 47.
- 3 *Idem*, 50.
- 4 HR Club online application, BCR Romania (trad.aut.).
- 5 *Idem*.
- 6 *Ibidem*.

# Creating Bridges between Languages

*Kovács Réka\**, *Diana Sopon\*\**

This article describes the linguistic background and abilities of the students of the Hungarian line of study in learning business English at B1-B2 levels. It also analyses the learners' mother tongue/first language (Hungarian), and their second language (Romanian) from genetic and morphological perspectives, depicting the most relevant aspects in a possible comparison of the potential of how these languages assist the students in the process of studying business English. The study concludes that, in studying English, students rely on the linguistic knowledge of their second language and exploit it in the learning process.

mother tongue/first language; second language; foreign/target language; Hungarian; Romanian; English; language families; agglutinative language; fusional language; isolating language.

---

## Introduction

The present paper attempts to investigate the linguistic abilities of the students of the Hungarian line of study in the context of English for Specific Purposes (ESP). Most subjects of this study have Hungarian as their mother tongue, Romanian as their second language and study business English at B1-B2 levels according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). In this setting the authors of the article endeavour to bring to light whether the above mentioned learners are able to make use of their second language in the service of the target language and to what extent they manage to create connections between the languages.

## Literature review

In order to describe the learners' linguistic background and implicitly analyse their abilities we need to examine what languages they speak, what kind of relationships may exist between these languages in order to ultimately observe whether the knowledge of their second language can be capitalised on in learning business English.

---

\* Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

\*\* Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

The students' mother tongue is Hungarian, which is a Finno-Ugric language, belonging to the Uralic language family. The Uralic languages represent the second largest family of languages in Europe after the Indo-European languages.<sup>1</sup> There are many linguistic aspects based on which Hungarian differs from the Indo-European languages. First of all, Hungarian is an agglutinative language. This means that suffixes, syllables and other endings are attached to the stem of the word, which remains unchanged. In this way, the meanings of words can be changed or connections between words can be established in sentences.<sup>2</sup> The Hungarian language is rich in case endings which differ from the case system of the Indo-European languages. In Hungarian there are no prepositions, many of the traditional prepositions of the Indo-European languages appearing in the form of suffixes, added to the words. Regarding morphology, it can also be outlined that there is no grammatical gender in Hungarian, so animate and inanimate nouns do not differ in inflection.<sup>3</sup> Another characteristic of the Hungarian language is the small number of tenses<sup>4</sup> as compared to the other languages of the Indo-European family. There are three verb tenses, the present, the past and the future and three verb moods, the indicative, the conditional and the imperative. The verbal conjugation distinguishes between transitive and intransitive patterns. Other specific Hungarian features are that the infinitive suffix is invariable and may take personal possessive suffixes with the modal verbs<sup>5</sup> and that there is no passive voice.

As far as the vocabulary of Hungarian is concerned, we can detect a relatively strong presence of words of Finno-Ugric origin, coloured by elements borrowed from Slavic, Turkish, German and Latin languages and, more recently, from international languages as well.<sup>6</sup>

The students' second language is Romanian, which belongs to the Indo-European languages and within this category to the Romance family of languages, which developed from Latin and to which other languages like French, Italian, Spanish, Portuguese belong.<sup>7</sup> More precisely, the foundation of these languages is the so-called Vulgar Latin, that is the conversational, colloquial Latin, as opposed to the cultured, literary, classic Latin.<sup>8</sup> In what follows, we will briefly highlight some grammatical aspects that can be relevant in our study in order to draw a parallel between these languages.

Romanian is a fusional language, which means that changes in meanings are denoted by changes in the vowels in the stems or by endings which fuse with the stems in an unrecognisable way.<sup>9</sup> Romanian nouns have three genders, the masculine, the feminine and the neuter. In case of the majority of animate nouns there is a correspondence between the grammatical and the logical, real gender. The neuter gender represents a specific category, since in the singular it uses the determiner of the masculine, whereas in the plural that of the feminine.<sup>10</sup> A morphological feature

of Romanian is that the article, the adjective, the numeral and the pronoun can be articulated, which means that the article has common characteristics with these parts of speech.<sup>11</sup> There are five cases in Romanian, i.e. the nominative, the accusative, the dative, the genitive and the vocative. The vocative differs from the rest of the cases, as it appears only with nouns denoting people, living beings or personified objects.<sup>12</sup> Another aspect which is worth mentioning, as compared to other languages of Latin origin, is that the definite article is enclitic, i.e. it is added to the noun, adjective, pronoun or numeral.<sup>13</sup> Regarding the tense system, there are seven tenses, out of which four refer to the past, two to the future and one to the present. Romanian has active, passive and reflexive voices.<sup>14</sup>

Regarding the vocabulary, it comprises a relatively high percentage (60%) of words of Latin origin,<sup>15</sup> autochthonous terms, words descending from Slavic languages, Turkish, Greek, German, Hungarian etc.<sup>16</sup> and international languages.

English, the students' target language, is an Indo-European language and belongs to the Germanic languages, in particular, to their West Germanic branch, together with other languages like German, Dutch, Frisian, Afrikaans, Yiddish.<sup>17</sup> From a morphological point of view, modern English presents some of the characteristics of isolating languages, but has also acquired traits of fusional languages, as it has developed through the centuries.<sup>18</sup> In general, isolating languages do not have affixes<sup>19</sup>; instead, for semantic and grammatical concepts, they use a separate word.<sup>20</sup> They also have a strict word order<sup>21</sup> to indicate the syntactic functions of words in the absence of affixes. Modern English is somehow at the crossroads: it is a combination of isolating and fusional languages. On the one hand, in present-day English we can encounter a smaller number of inflections, since their presence has diminished over time as the language has evolved.<sup>22</sup> Thus, affixes like the "-s" for the genitive case and "-ed" for the past tense of verbs,<sup>23</sup> constitute features of fusional languages. Still, the "-s" genitive is only used with animate nouns, inanimate nouns expressing possessions with the help of the preposition "of".<sup>24</sup> On the other hand, there are some strict rules regarding the word order (for example the subject comes first, followed by the predicate, then by the indirect and direct object), this feature being specific to isolating languages.<sup>25</sup>

Compared to the students' first language (Hungarian) and to their second language (Romanian) English presents a series of distinctive features from a grammatical point of view. The English tense system contains twelve tenses, out of which four refer to the present time, four to the past and four tenses to the future.<sup>26</sup> As opposed to the tense system of the Hungarian and Romanian languages, we can notice that English has a much richer range of tenses. In English there are also three aspects, the simple, the progressive and the perfect aspects. The aspects describe the nature of the action expressed by the verbs and are combined with the tenses.<sup>27</sup> In Hungarian or

Romanian there are no aspects. In fact, in Hungarian, the tenses may refer to various actions in that specific time sphere. In Romanian there are certain tenses which may correspond to the actions described by certain English tenses. The English language has two voices, the active and the passive voices. As outlined above, there is no voice in Hungarian, but there are three voices in Romanian. In present-day English there is no grammatical gender and determiners and adjectives do not vary based on the gender of the nouns.<sup>28</sup> Regarding the vocabulary of English, a very important aspect to be noted is the existence of a large proportion of words borrowed from French and Latin.<sup>29</sup> Since Romanian has Latin origins, we presume that the common linguistic roots along with some similarities in grammar will serve as a springboard to the students of our study and will facilitate their language learning process.

### **Data analysis**

The subjects of this study, the students of the Hungarian department, study economics, finance, management or marketing in Hungarian, with a Hungarian curriculum, at Babeş-Bolyai University in Romania. The vast majority of the learners attending these specialisations are Hungarian students who learned at Hungarian (monolingual) schools and who have Hungarian as their mother tongue and in many cases Romanian as a second language. They all learn business English at B1-B2 levels. In order to fully understand our students' linguistic background and to assess their language abilities, our research involved data collecting, prepared and designed in the form of a set of questions.

In the present study and implicitly in teaching business English to undergraduate students of the Hungarian department, the most challenging aspect is to observe whether the students exploit their linguistic repertoire in acquiring the specific business English vocabulary, more precisely, whether they rely on their knowledge of Romanian when learning English. In addition, the study intends to describe how our students engage their knowledge of Romanian during the English classes and how they view and reflect on their language abilities.

Regarding the first aspect, the majority of our subjects state that they build on their knowledge of Romanian. They feel that both languages have similar words, similar business terms and expressions, so when they do not manage to remember a word in English, first they try to find its Romanian equivalent. In this way, they practically translate a Romanian word into English in their minds. This method also works in the opposite way, more exactly, when reading a text, the students associate Romanian words with English ones and thus decipher the meaning of the English terms based on their knowledge of Romanian. They also reveal that with the help of the Romanian language they have been able to memorise English notions more easily and to understand English grammar better.

Furthermore, we should not neglect the fact that there has been a smaller number of students whose level of English is lower than B1. Still, in order to compensate, the learners of this category also resort to Romanian first, in their attempt to translate the vocabulary into English. Last but not least, many of the already mentioned students have also emphasised the conclusion that Romanian has facilitated their learning process.

At opposite poles, we can find a small group of learners who consider the same phenomenon has happened in the opposite way, namely, it has been English which has helped them to learn Romanian better. Finally, a few students have admitted that they do not use the Romanian language when they learn English and sustained that this language has not contributed at all to their learning English or that they do not discover any connections between these languages whatsoever.

In the second part of our analysis, we have examined in practice how the students applied their knowledge of Romanian in acquiring the business terminology. To that effect, we will present some of the aspects of the successful and unsuccessful linguistic transfer.

Studying the vocabulary used by our Hungarian students in their speaking or writing assignments, we can identify the presence of some economic terms borrowed from Romanian. Expressions from the Romanian language that show close similarities to English (to name but a few: *investment* vs. *investiție*, *development* vs. *dezvoltare*, *property* vs. *proprietate*, *acquisition* vs. *achiziție*, *negotiation* vs. *negociere*, *tangible* vs. *tangibil*, *convertible* vs. *convertibil*, *remuneration* vs. *remunerație / remunerare*, etc.) occur frequently in writing when students either cannot remember the English terms properly or they do not know them at all. In certain cases, this transfer can be viewed as a successful method of “enriching their vocabulary”, the students “luckily guessing” the English correspondences with the help of Romanian. Nevertheless, in some instances this method results in a negative transfer, with students using false friends or words that do not exist in English (e.g. “make *gesticulations*”; “I *am agree* with the idea”; “Banks *accord* a credit ...”; “Companies *promovate* their products ...”; “*Investitors* are interested in ...”).

In the third section of our study, in respect of how the students reflect on their language abilities, we have found out that in most cases the Romanian language represents for them an easier way to learn and understand English. By having a good command of both languages, students believe that they have an advantage they can capitalise on. Learners consider that in this way they will have better perspectives in the future and will be able to enhance their employability chances.

## Conclusion

Many of the students of the Hungarian line are aware of how helpful the Romanian language can be in the process of acquiring the specific business English vocabulary. During classes, when business English terms escape them, a large number of learners first resort to their knowledge of Romanian when transferring business words into English. In their case, Romanian serves as an intermediary between their mother tongue and the target language. As illustrated above, the subjects of the study manage to take advantage of their diverse linguistic background in the language acquisition process, thus overriding the distances and differences and taking advantage of the similarities which exist between the languages they know.

**Assistant Lecturer** Kovács Réka, PhD. She is a member of the Department of Modern Languages and Business Communication within the Faculty of Economics and Business Administration of Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. She has been teaching Business English and Business German courses to graduate and undergraduate students. Her main areas of interest are: culture management, intercultural communication and language acquisition. (reka.kovacs@econ.ubbcluj.ro)

**Assistant Lecturer** Diana Sopon, PhD. She is a member of the Department of Modern Languages and Business Communication within the Faculty of Economics and Business Administration of Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. She has been teaching Business English and Business Italian courses to graduate and undergraduate students. Her main areas of interest are: applied linguistics, pragmatics, higher education and academic management. (diana.sopon@econ.ubbcluj.ro)

## Notes

- 1 Gábor Bereczki, "The Uralic Language Family", in *The Finno-Ugric World*, ed. Hungarian National Organisation of the World Congress of Finno-Ugric Peoples (Budapest: Teleki László Foundation, 2004), 165.
- 2 Miklós Zsirai, *Finnugor rokonságunk* (Budapest: Trezor kiadó, 1994), 7.
- 3 Mihály Hajdú, "The Hungarian Language", in *The Finno-Ugric World*, ed. Hungarian National Organisation of the World Congress of Finno-Ugric Peoples (Budapest: Teleki László Foundation, 2004), 235-239.
- 4 László Szabédi, *A magyar nyelv őstörténete. A finnugor és az indoeurópai nyelvek közös eredetének bizonyítékai* (Bukarest: Kriterion könyvkiadó, 1974), 314.
- 5 Mihály Hajdú, *idem*, 235-239.
- 6 Miklós Zsirai, *idem*, 42-51.
- 7 Klaus Bochmann, Heinrich Stiehler, *Einführung in die rumänische Sprach- und Literaturgeschichte* (Bonn: Romanistischer Verlag, 2010), 9.
- 8 Grigore Brâncuş, *Introducere în istoria limbii române I* (Bucureşti: Editura Fundaţiei României de Măine, 2015), 17.
- 9 Miklós Zsirai, *idem*, 7.
- 10 Gheorghe Constantinescu-Dobridor, *Gramatica limbii române* (Bucureşti: Editura didactică şi pedagogică, 2001), 43-44.
- 11 Mircea Berteau, *Gramatica explicativă a limbii române* (Cluj-Napoca: Editura Mediamira, 1994), 105.

- 12 Gheorghe Constantinescu-Dobridor, *idem*, 53.
- 13 Mircea Bertea, *idem*, 121.
- 14 Andreea Chirilă, *Gramatica limbii române* (Târgu-Mureș: Kreativ, 2011), 63-70.
- 15 Carmen Comloșan, *Vocabularul limbii române* (Arad: Editura Trinom, 2014), 26-32.
- 16 Nicolae Felecan, *Vocabularul limbii române* (Cluj-Napoca: Editura Mega, Presa Universitară Clujeană, 2004), 88-109.
- 17 George L. Campbell, *Concise Compendium of the World's Languages* (London and New York: Routledge, 1995), 247.
- 18 Charles F. Meyer, *Introducing English Linguistics* (Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2009, 2010), 35-36.
- 19 Scott Shay, *The History of English. A Linguistic Introduction*. (San Francisco, Washington: Wardja Press, 2008), 18.
- 20 Peter Bakker, *A Language of Our Own. The Genesis of Michif, the Mixed Cree-French Language of the Canadian Métis* (Oxford, New York: Oxford University Press, 1997), 220.
- 21 Scott Shay, *ibidem*.
- 22 Charles F. Meyer, *idem*, 36.
- 23 Scott Shay, *ibidem*.
- 24 Charles F. Meyer, *ibidem*.
- 25 Scott Shay, *ibidem*.
- 26 László Budai, *Gramatica engleză. Teorie și exerciții* (București: Teora, 2002), 41.
- 27 Grenville Kleiser, *Exploring English Grammar* (New Delhi: A P H Publishing Corporation, 2008), 123.
- 28 Sidney Greenbaum, *The Oxford English Grammar* (Oxford, New York: Oxford University Press, 1996), 107.
- 29 Tarni Prasad, *A Course in Linguistics* (New Delhi: PHI Learning Private Limited, 2012), 211.



# Intercultural Pitfalls – Misunderstandings, Conflicts and Solutions to an Effective Business Approach

*dr. Antonia Izabella Kelemen*

**I**n times of globalization, intercultural competence is becoming increasingly important. Many researchers even go one step further and think that this is now an indispensable core competence. It is clearly evident that those who have intercultural competence can better avoid the pitfalls that arise as a result of cultural differences. But what exactly is meant by intercultural competence? And which pitfalls are to be avoided? Fewer misunderstandings due to cultural understanding.

**interculturality; pitfalls; misunderstandings; conflicts; solutions; results; behaviour; business.**

---

Intercultural competence describes the ability to communicate “barrier-free” with people from other cultures. However, this is not just about learning a foreign language, but about getting to know and previously understanding the other foreign culture. In other words, one should be able to reflect other cultures and their customs and behave accordingly. Intercultural competence has long since become an important success factor. Companies that operate in foreign markets will wait in vain for success if they ignore this factor because lack of intercultural competence can lead to some embarrassing and fatal pitfalls. First of all, it must be emphasized here that every culture has its own special characteristics. So it’s impossible to enumerate all the pitfalls swelling in the international business world. Nevertheless, this is an attempt to give a rough overview of the most common mistakes. The greeting – Often, a new business relationship is doomed to fail from the beginning – simply because the greeting did not respect the cultural peculiarities. While shaking hands is the standard gesture of greeting in most western countries, it is considered rude in much of China. Here it is necessary to bow respectfully to each other and even after the welcome, to save the etiquette. In many Asian countries, such as China and

Japan, the interviewees never look each other in the eye. What is considered very rude in Europe and interpreted as weakness or insecurity is a good thing in the Asian region. Special care should be taken when greeting Arab women. It is important to avoid physical contact - unless the woman offers her hand to shake. The clothes- With regard to clothing, too, there are some cross-cultural pitfalls that can lead to a strong (negative) impacts on cooperation. For example, those who work in a foreign company (for example in the course of an internship or joint venture) should always inform themselves in advance about the dress code. Hereby the following points are important: Are men wearing ties? Are women allowed to wear open shoes? Are eye-catching colors desired? Is there a casual Friday? If in doubt, dress rather overdressed. High-quality business attire looks professional and sovereign and rarely “exaggerated” or even embarrassing. The Smalltalk-Intercultural competence also provides that you know exactly which topics are appropriate for small talk and which ones should be avoided. It is especially important not to violate the national pride of the interlocutor. The Americans, for example, are particularly proud. Even the British do not enjoy jokes about their majesty. In the case of small talk, therefore, special caution is required, because mistakes can in the worst case have a big impact on the business relationships. Other topics that should not be addressed in intercultural small talk: politics, sexuality, religion... A casual chat about the weather, however, is harmless. Also sports (especially the respective national sport) is a good topic for the successful small talk between business partners and colleagues. In China, it is also common place for people to talk openly about their private lives and their families, which, from the point of view of a European, is not necessarily part of small talk. The business lunch – Table manners are always a sensitive issue even for people of the same culture. It becomes all the more complicated when an inter-cultural business lunch is scheduled. Again lurk numerous facts. Examples for this are: In China, it is considered an omen for death when the chopsticks are put into the rice. Loud slurping of hot soups, on the other hand, is a sign that it tastes good. In France, you do not choose your seat yourself, but let him be assigned by the waiter. A No Go is like in Italy separate bills. In the US, it is exepctable to eat with one hand – with the right one.

How to avoid intercultural conflicts? Of course, facts like the ones mentioned above can be avoided. It is important that you are sufficiently prepared before the trip to discover the small but subtle differences in advance. Openness and (self-) reflection are the two most important factors for success. In the meantime, special training programs and workshops have been offered to help build intercultural competence. Companies that want to be more active in the foreign market should definitely consider these possibilities. In addition to the achievements in the profession, among other things, the correct behavior and dealing with customers and

colleagues are important. Courtesy, cultivated manners and good style play an important role for success in the world of work. With the right manners, you can easily handle tricky situations and convince business partners for oneself and the company. Business Knigge – What is it and where does it come from? Originally the name comes from Adolph Freiherr von Knigge. In his work “About dealing with people”<sup>1</sup> he wanted to educate the citizens about a civilized and conflict-free cooperation. To this day, his name is representative as a counselor. Freiherr Adolph Franz Friedrich Ludwig Knigge (16 October 1752-6 May 1796) was a German writer, Freemason, and a leading member of the Order of the Illuminati. His book *Über den Umgang mit Menschen (On Human Relations)*, a treatise on the fundamental principles of human relations that has the reputation of being the authoritative guide to behaviour, politeness, and etiquette. The work is more of a sociological and philosophical treatise on the basis of human relations than a how-to guide on etiquette, but the German word “Knigge” has come to mean “good manners” or books on etiquette. 5 Business Knigge rules everyone should know. Are Knigge rules old out-fashioned? Not at all, because in terms of labels, time does not stop. People still strive today, especially in their job, for an orientation towards unknown and critical situations. So how does one behave properly in conversation with colleagues or customers? In what order does one welcome someone? Here there are 5 most important rules for business: 1. When greeting, pay attention to the order. The highest-ranking person is always greeted first, even if a lady is present. Then it's time to greet down the hierarchy. If you do not notice any ranking in the round, you will be greeted after the turn. On social occasions, preferably in the evening, the ranking will be canceled and the lady will be welcomed first. A firm but not too strong handshake is appropriate. 2. Courtesy. Stay polite and calm even in stressful situations. It does not help you if you skip your anger at others. This leaves no sovereign impression on your fellow human beings. 3. Keep the right distance. Always pay attention to the correct spatial distance to your interlocutor. Most people find it unpleasant and rude when they get too close to a person they do not know well. 4. Small talk. A good small talk relaxes the atmosphere and dispels any tensions. In many cases, it can not be done without a good small talk, because to start with the business right away can mean a quick conversation ending. Because in business sympathy and the interpersonal level play a big role. However, it is important to avoid certain topics. Death, politics and religion are absolute taboo subjects. 5. Clothes make people. For men, a well-fitting suit in a subtle color is always good. Here, attention should be paid to the appropriate size. For the lady, a skirt with a blazer and a subtly elegant blouse or trouser suit is best. Mini skirts or luscious décollets are still taboo in business. Of course you should always adapt to the respective company/department with the choice of clothes. To take a few examples

on how different countries manifest in their cultural behavior and understanding, I will present a few cultures with their particularities. The first – Brazil. In Brazil, a firm foundation of trust is the prerequisite for good business relations. You will need patience because you will not sign a contract at the first meeting, on the contrary - the first meeting is mainly for getting to know each other. Due to the friendly German-Brazilian relations German businessmen in Brazil are received with great respect. The right greeting When greeting it is common to say „Boa tarde” – „Hello” and with „Tudo bem?” – „Is everything alright?” To ask for the well-being of the business partner. This will be answered briefly, without considering his condition in more detail. The salutation is made by first name – „Senhor Peter” – „Mr. Peter” or „Dona Kerstin” – „Mrs. Kerstin”. Conversation rules Brazilians on the one hand like to complain about the abuses in their country, on the other hand, they are very proud of their nation. They often talk about the beauty of Brazilian women, the metropolises of São Paulo or Rio de Janeiro, as well as Brazil’s dream beaches and the Amazon. Sport, especially football, and carnival are also good topics for a small talk. Taboo is: to comment on Brazil negatively. To express criticism openly, to be arrogant. Start topics like corruption, homosexuality or poverty. To talk about the deforestation of the rain forest, the fate of the Indians and child labor. Do not take topics that are addressed by Brazilian business partners seriously. It would be recommendable to express admiration and praise and often thanks – to say „Obrigado”. General rules for business: Trade shows are very good occasions to find the right business partner. A longer small talk creates trust. The second meeting often takes place in hotels. Here you should choose a good hotel, as the price range expresses your seriousness towards the Brazilian business partner. Lunch is usual, dinner only on solemn occasions. In the case of non-compliance with contractual obligations, you should formulate the desire to continue the business relationship in mutual interest, because court hearings can drag on for years. Although Brazilians value punctuality, they do not always manage to be accurate to the minute. In big cities you usually come to meetings punctually, in smaller cities you should be prepared to wait. Short-term changes are normal. Long working hours are not uncommon, especially in big cities. Strongly hierarchical structures will be found in most companies and government agencies. Often young people are in high positions. Always meet with the decision maker to conduct important negotiations. You are also expected to be accompanied by a German decision-maker. You should not be surprised if your contact person in the company changes. High fluctuation rates are common in Brazil. Schedule two additional days for additional conversations or invitations. With small steps and arguments, you will be more successful than with direct, unambiguous statements. Particularities: „Small gifts keep the friendship” – that also applies in Brazil. At the first meeting no gift is expected. They should have a little something ready by the

second meeting at the latest. Do not buy too expensive gifts. For example, things that come from Europe or the USA are popular; Filler, CDs, alcohol etc. A small gift for the secretary or the technician can speed up certain processes. Home invitations are rare, rather you are invited to a club. If it comes to a private invitation, flowers or a gift should be brought along and you should not be too punctual. Germany. The Germans are punctual and distant. Germany is the most important business partner for Switzerland. The geographic, linguistic and cultural proximity is probably one of the reasons why many Germans decide to live and work in Switzerland – and vice versa. In a 2011 study, Avenir Suisse estimated that roughly three times as many Swiss people live in Germany (1 % of all Swiss) than Germans in Switzerland (0.34 % of all Germans).<sup>2</sup> The tendency of the Swiss to emigrate to Germany is therefore significantly higher than the other way round, which is typical for pairs of countries with such a size difference. Nevertheless, in recent years, cultural differences, especially in the media, have been increasingly highlighted in Switzerland. Regarding the current question of „Otherness”, Georg Kreis, professor emeritus of history at the University of Basel, suspects: „In addition to historical and cultural differences, there may also be similarities that become a problem.”<sup>3</sup> Misunderstandings and confusion between Swiss and Germans are not uncommon both in private and in the business world. A minimal analysis of the peculiarities of the business culture in Germany is therefore recommended for the successful business exchange. Many Swiss Knigge rules may indeed apply to Germany. However, there are a few small but subtle differences that you should be aware of. In business relations, as in Switzerland, the hand is shaken in each case for greeting and farewell. Talk to German business partners or colleagues with « you ». Swiss tend to be quicker to offer someone the „you”. In particular, superiors in Germany is uncommon in many industries. The greeting is given in the following order: highest-ranking person first (even if a lady is present), then older people before younger and ladies before men. According to the Federal Statistical Office, Germany is by far Switzerland’s most important trading partner. In second place is the USA with a share of 36.4 % in the export of Switzerland. The third most important trading partner in 2016 was England and immediately behind, in fourth place, China. In the knowledge of this ranking, the following information section deals with the peculiarities of German business culture, as well as those of the American one. In each case the topics welcome, communication rules, business culture, clothing, table etiquette as well as customs and habits are treated. The Knigge tips can be especially helpful if you visit your business partners in the respective country. To quote again the Swiss business legend: „You do not need to behave Chinese as Chinese and Chinese, but in the knowledge of their peculiarities have to be a little less Swiss!”<sup>4</sup>. If you are unfamiliar with a country’s customs, simply use common sense and watch

your surroundings closely. Some empathy and tolerance usually takes you very far. A minimal analysis of the peculiarities of the business culture in Germany is therefore recommended for the successful business exchange. Many Swiss Knigge rules may indeed apply to Germany. However, there are a few small but subtle differences that you should be aware of. Welcome. In business relations, as in Switzerland, the hand is shaken in each case for greeting and farewell. Talk to German business partners or colleagues with «you». Swiss tend to be quicker to offer someone the „you”. In particular, superiors in Germany are uncommon in many industries. The greeting is given in the following order: highest-ranking person first (even if a lady is present), then older people before younger and ladies before men. Communication rules. Academic titles play a bigger role in Germany than in Switzerland. If your conversation partner in Germany leads a title, you should also address him with this. For multiple titles, only the highest is used. You can omit the title if it is offered to you by your contact. During negotiations or meetings with German business partners, it is important to have meaningful facts and examples. Negotiations are mostly analytical and fact-based. A well-researched speech with graphics, empirical arguments and statistics is mostly appreciated. Table Etiquette. Do not be irritated if your German colleagues in the restaurant are „rude”. A greeting without a „request” is standard in Germany. Business Culture. An important difference in the business culture between Switzerland and Germany lies in the structures and hierarchies. While Switzerland tends to be used to a somewhat hierarchical management system, where one often meets at eye level, shops in Germany tend to be hierarchical. Decisions are taken at the highest level of the company and then implemented in a top-down manner. These different structures may not be visible at first glance but can sometimes cause irritation. The Swiss media entrepreneur Roger Schawinski reports in an article in the „world” of his experience as CEO of the German private television station Sat.1: „All eyes were on me so I would spend the order. My new colleagues were waiting for my suggestions, my assessments, my criticisms, my praise. „Through various experiences, Schawinski then had to realize that sticking to the Swiss style of management would not simply work like this: „A close colleague told me that I’m not just unannounced could burst into an editorial office to debate with those present about the current program. A managing director enjoys in Germany so high respect that many employees could not freely and freely express. With my appearance, I would only embarrass the people.”<sup>5</sup> The German business culture is considered very professional and proper. Business people therefore tend to be very formal and conservative. Germans come to meetings punctually and would like to start quickly, while in Switzerland a short small talk is common at the beginning. The meetings then follow a formal procedure. Managers work according to precise and detailed agendas, which are usually followed exactly. Meetings always aim for

special results rather than general discussions. In the German business culture, it is paramount to do tasks on time. USA – Small Talk and Casual Fridays Business with Americans? No problem, they are just like us and always in a good mood. „The first contact with Americans in the business world is very pleasing to most people. The Americans are considered friendly, courteous and attentive. However, these niceties can be deceptive. Do not think American business etiquette does not have strict rules. The rules are often more subtle and subliminal, but there are plenty of faux pas there too. More than 300 million people live in the world’s largest economy. Clear that there are cultural and regional differences in behavior. Creating a blanket Knigge guide for the US is difficult, which is why the advice given here refers to the so-called „Leitkultur“. However, it may well happen that in certain situations, a different behavior is more appropriate. Welcome in the USA. The welcome also takes place in the USA by shaking hands. The verbal greeting is usually followed by a „how are you?”. The answer here is „Fine, thanks” and not the latest report on health or illness. Introduce yourself with first and last names. Americans like to quickly talk to their business partners by their first name. This does not mean, however, that you are in our understanding with the new acquaintance of „you”. So, if you’re allowed to address the CEO by his first name, that does not mean he’s your buddy. When you meet an acquaintance on the street or in the corridor of the office, a smile and a short nod of recognition are due. Communication rules in the USA. Americans love small talk – be it before meetings, at work or at social events. In the Small talk consensus is produced, similarities are scanned. As in the rest of the world, intimate issues such as illness, politics, or sexuality, which might help to bring about differences of opinion, are not advisable. Unscrupulous topics include, for example, the beautiful area, food, sports, art or culture. It is seen as a sign of the mastery of your soft skills, if you spontaneously initiate contacts, contribute to a positive climate, be able to chat pleasantly about pleasant things during invitations and during work breaks. It is expected of you that you are communicatively competent enough to engage in the conversation. However, you should also be aware of the downsides of this kind of contacts: Posthooking is as frowned upon in small talk as the giving away of intimate details. Privacy and essence are protected from foreign eyes and ears. In the business environment in the US, it is also important to find the right balance between self-esteem and respect and courtesy. If you are invited to an appointment, it pays to dedicate even a secretary or assistant for a moment. Ask for the name and chat a bit. Because this contact will be important for you as a contact person and for information in the future. Table Etiquette in the USA. At the dining table you can not go wrong in the US. By and large, the rules of good sound that you know from Switzerland apply. There are some technical details that are helpful, but there are hardly any deductions if you do not follow them. The unused hand is placed on the lap during the meal.



When leaving the table, the napkin is not deposited on the table, but on the seat.

**Business Culture in the USA.** The American business community has developed numerous rituals of networking - from the increasingly popular Power Breakfast to cocktail parties to traditional business lunches. Meetings are often initiated with a cheerful anecdote to captivate the audience. Negotiations in the US are usually quite purposeful and swift, because the rule is „time is money”. So stay tuned to the things that are absolutely relevant to each point. Background information is easily felt as digressions or even digressions. Exaggerations such as „ultra-cheap” are part of normal usage and should not irritate you.

**Traditions in the USA.** To pay separately, the Americans call that „go Dutch”. This is considered a European custom and should be avoided in the US if possible. The tax („tax”) is shown separately on the invoice. The service is only included in tourist areas. Otherwise, about 15 % of the amount will be added as a tip. Although it is voluntary to tip, but usually the waiters are dependent on it. So be generous. And, also important: alcohol in public is prohibited.

**Clothing in the USA.** In general, great importance is attached to proper clothing. Formal dress is standard in everyday work: conservative dark suit, light shirt and tie for men, a subtle costume or a pantsuit for women. The most commonplace add-on is the dress code „Business Casual”. Some American companies have taken over the dress code for the entire company or on certain days – known here is the Casual Friday. The confident presentation of the business casual dress code can be read in detail in the observer guide „Der Schweizer Business-Knigge”.

**In China – „Yes” and „No” do not exist.** The communication and the culture in China are characterized by symbolism. For business visits or business relationships with Chinese, it is therefore helpful to know some meanings. The face is not just physical in Chinese culture. For it also includes the opinions that others have about a particular person or the esteem that is given to them. Traditionally, Chinese people attach great importance to their faces. For example, the face „loses” who does not meet the demands made, and especially if this deficit is explicitly determined by others, for example by criticism, rebuke, etc., against third parties. For the Chinese, the world consists not only of the visible physical, but always of other invisible forces. In the case of a decision or a decision, this is taken into account in each case, which means that it must then also „vote” in this regard.

**Business Etiquette in the Arab World.** The 10 favorite mistakes in dealing with Arab business partners. For a successful engagement in the Arab world not only economic data are crucial. The business success depends to a significant extent on the knowledge about the Arab business culture and the specific cultural framework of the Arab markets. This also does not mean that the Arab world is a homogenous entity. Dubai is not Saudi Arabia, Egypt is not Morocco. Still to determine business ethics in business life, such as the high value of personal relationships or the importance of Islam as connecting element



throughout the Arab world is essential. And if you know where the famous dicks lurk, then you will not like a German businessman, who shortly before his business partner from Abu Dhabi promising a contract concluded that he was looking forward to the future business unfolding problemless. Not to mention the Persian Gulf business-type, whereupon the Arab counterpart became annoyed and the business relationship broke off. Because: From the Arab perspective, it is the Arabian Gulf and not around the Persian... Arab culture is a relationship-oriented culture. A long-term successful business relationship with Arab partners requires a solid relationship level in the Arab space and this is also true in business: family and friends first! Business is personal. It is therefore crucial to have a solid relationship with the Arab business partners and maintain them sustainably. Several business meetings a year are a „must”, even if in the strain travel budgets and schedules you are but one essential investor for success in the Arab world. First of all it is the personal meeting with the Arab business partner, then the contact by phone, fax or email should be held consistently. Continuity and continuity in business contact is a key success factor in the Arab world. A solid relationship comes before the business. And after the transaction, the follow-up should not be forgotten. The Arabian business culture is traditionally characterized by trade and mobility. „Buying and selling” is a matter of person to person. First you „sell” his personality, then the product. Business relationships are based on personal relationships, the factual level is subordinate. It is important to first switch the counterpart on getting to know the personal level and to convince oneself. In the Arab world professional life is often associated with private life. There is no strict separation between work and private life. It is beneficial to spend a lot of leisure time with Arab business partners to consolidate the relationship level. Sporty and cultural events are ideal here. This also means small talk is big talk! One should give the Arab business partner the feeling that he is more important than his deal. People from less relevant cultures are very interested in good results and business deals. Only they see no way to achieve a good result in disturbed social relationships. Leave in first and foremost your personality! And then your first-class product. With one to two business trips a year to the destination country, it is not done when you arrive long-term and sustainable business relationships in the Arab world are interested. Local presence is a competitive factor that is often underestimated. In a collective society in which family, clan and tribal affiliation determining access to resources, it is crucial to build networks locally. It is often beneficial to yourself to be introduced by a respected and influential person. The right recommendation can be crucial for a business deal. Have no fear of contact with client systems or „nepotism” – they belong to the Arab world business culture to do so. The Arab societies are still characterized by social immobility. Social advancement is usually still a member of one coupled to a particular family. It is

therefore important to know the „right”, i. influential families to know. In clientelistic societies, this is decisive for the competition! In conclusion: it makes little sense to close oneself to intercultural competence. The job market is becoming more international and more and more people are coming into contact with other cultures throughout their careers. Who shines in these situations with cultural understanding and a flawless communication, not only contributes to the success of the company, but also to the personal career jump.

**Lecturer Antonia-Izabella Kelemen**, PhD. She is a member of the Department of Modern Languages and Business Communication within the Faculty of Economics and Business Administration of the "Babes-Bolyai" University, Cluj-Napoca, Romania. She has been teaching English and German Courses to the 1st, 2nd and 3rd year as well as to the MA course at the University Extension in Sf. Gheorghe as well as in Cluj Napoca, too. Her main areas of interest are: study of comparative grammar, lexicology and intercultural communication in English and German. She is also involved in developing the activity of interpreting and translating in Romanian, Hungarian, English and German.

### Notes

- 1 <https://adresse.dastelefonbuch.de/Frechen/3-Journalisten-Cross-Cultures-Dr-Gabi-Kratochwil-Frechen-Hauptstr.html>
- 2 <https://karrierebibel.de/business-knigge/>
- 3 <https://www.personalwissen.de/business-knigge-auf-einen-blick/>
- 4 <https://www.image-agentur.com/blog/5-ideen-wie-du-bekannten-benimmregeln-fuer-dich-nutzen-kannst>
- 5 <https://www.image-agentur.com/blog/5-ideen-wie-du-bekannten-benimmregeln-fuer-dich-nutzen-kannst>

# Why `Word Building` Is not (to Be Taught as) a Skill

*Adrian Ciupe\**

Derivation, or `word building`, has long and heavily featured as a `skill` towards language (vocabulary) acquisition by learners of English, still being endorsed by popular and influential language certification exams like Cambridge CPE, CAE, FCE etc. This article sets out to disprove that `word building` is a viable teaching/testing/learning tool and makes the case for better suited lexical mastery strategies towards students' fluency through a focus on phrasal context rather than maintaining a superseded insistence on decontextualised word units.

**Business English; colligation; collocation; context; derivation; ESP; fallacy; fluency; input language; language certification exams; language chunks; lexical approach; logic; misnomer; part of speech; phrasal language; phraseology; prefix; rule; skill; strategy; suffix; teaching practice; vocabulary; word building; word family.**

## **`Word building` and ELT**

`Word building` has long been a staple of ELT and formal language testing/certification – c. f. the Cambridge exams suite, specifically, the Reading and Use of English paper<sup>1</sup>. The point of this article is to show that `word building` as such is not only a misnomer (hence the inverted commas used throughout), but also a relatively futile focus when it comes to teaching or testing it as a `skill`. Starting from the implications already known by teachers, testers and students, I will attempt to debunk `word building` as a `skill`, but also to integrate derivation/word families into the more encompassing practices informed by the Lexical Approach.

To start with, in what follows I will describe my own take, as an ESP teacher, on `word building` as I have been teaching it for years to university students enrolled on business English courses.

Before any work on `word building` with my students, I used to give them a short practical tutorial mentioning a number of `logical` steps to be taken in solving such language exercises, along the following lines<sup>2</sup>:

Step (1): (student directions) `Look at the sentence context surrounding each gap and decide which *part of speech* you need; is it a *noun*? A *verb*? An *adjective*?

---

\* Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

An *adverb*? It would be safe to assume that students at a B1/B2 level are perfectly capable of identifying the type of part of speech missing in a sentence-length context.

Step (2): (student directions) 'After you have established which one of the four parts of speech you need for a given gap, think of what *grammatical form* of that respective part of speech is required.' In the case of nouns, students should look out for singular or plural forms, with the caveat that uncountable nouns are singular in form, some nouns are always used in a plural form or certain nouns have irregular plural forms; in the case of verbs, students may need *-ing* or *-ed* endings (or irregular verb forms) or the *-s* for the 3rd person singular, present simple; as to adjectives and adverbs, students should consider the possibility of *-er* (comparative) and *-est* (superlative) endings and they should also be reminded that one and the same word can be either an adjective or an adverb (e.g. 'further').

Step (3): (student directions) 'Based on the overall context within and / or outside the sentence containing the gap, decide if the *meaning* of the word required is *positive* or *negative*.' In other words, if the context is positive, a positive derivative will be needed; if the context is negative, a negative derivative should be in order – e. g. 'The *imminent bankruptcy of the company has surely caused* \_\_\_\_\_ *PLEASE at board level*' (because 'bankruptcy' has negative connotations, the negative derivative 'displeasure' is needed – and *not* the positive one, 'pleasure'); conversely, '*Booming business and better than expected sales figures in the 1st quarter led to the CEO's sense of* \_\_\_\_\_ *SATISFY*' (as 'booming business' and 'better than expected sales figures' connote positive things, the positive derivative 'satisfaction' is needed – and *not* the negative one, 'dissatisfaction').

So far, so good. Students have been encouraged to use their grammar (and spelling) knowledge / skills logically, in order to be able to solve *at least part* of the problem. The major difficulty lies with step (4): (student directions) 'Now decide on the final derivative you need'. The next section describes this difficulty in detail.

### **'Word building' problems**

For both teachers and students, it is rather disconcerting – to say the least – that step (4) in 'word building' cannot benefit from the same smooth logical and gradual transition as from step (1) to step (3) due to the problems briefly explained below.

Problem (1): *-ly* words – not all words ending in *-ly* are adverbs. Indeed, students can be told that by adding *-ly* to an adjective you 'create' an adverb (e. g. 'beautiful' > 'beautifully') and that by adding *-ly* to a noun you 'build' an adjective (e. g. 'coward' > 'cowardly'). However, any teacher would be hard pressed to come up with a 'rule' for 'lone' > 'lonely' (adjective > adjective).

Problem (2): negative prefixes – no (expectable) logic can reassure students that 'a certain word' will take the prefix *un-* for example and 'another certain word' will take *in-* or *dis-* or *non-* or *mis-* etc. To compound what should be (and is *not*) a

logical problem, students are disheartened to learn (or realise) that negative prefixes can also be inconsistent within the same word family (e.g. `please` > `pleasure`, `displease` > `displeasure` *but* `pleasant` > `unpleasant`; `comfort` > `discomfort`, *but* `comfortable` > `uncomfortable`).

Problem (3): conversion – for instance, noun-looking/-sounding words can also be verbs (e.g. `transition`, `condition` etc.), in which case, students may have to come up with `unusual` inflected forms (e. g. `transitioned`/`transitioning`, `conditioned`/`conditioning` etc.). `Tourist` is another case in point: while learner's dictionaries encourage students to use it both as a noun and as an adjective (e. g. `the place was full of *tourists*`/noun; `tourist attractions`/adjective), the rarer derivative `touristic` is hardly ever accepted in the collocation `touristic attractions` – with students expecting to be able to *use* the adjective suffix *-ic*.

Problem (4): the overlapping of some parts of speech (e.g. from the verb `press` students may be required to `build` *another verb* – which also looks like a noun – `pressure`) can also be quite confusing.

Problem (5): *similar*, same class suffixes leading (through `word building`) to *different* meanings (e.g. `economic` and `economical` are *very* different; `historic` and `historical` are *very* different; `magic` and `magical` are *slightly* different etc.).

Problem (6): non-existent words students sometimes `build` on misguided assumptions; given the quirks of English, we have `monstrous` > `monstrosity` but then, `serious` > `seriousness` (*not* `seriosity`), or `nervous` > `nervousness` (*not* `nervosity`); other such non-existent words `created` by students (at least in case their native tongue is a Romance language like Romanian) would be `spectaculous` (*instead of* `spectacular`), `musculous` (*instead of* `muscular`), `representant` (*instead of* `representative`) etc.

Problems (1) to (6) mentioned and exemplified above not only give rise to confusion on students' part, making their tasks more difficult than expected, but also lead to the conclusion that `word building` is a phrase that deserves its inverted commas used throughout this article. It is a misnomer that defeats the purpose, in that no logical processes can be followed through in order to achieve the goal set (`word building`). This situation is quite different from *building* sentences based on a given structure (e.g. S+V+O+A) which works logically, from start to finish. Apart from a few basic `rules` (see steps 1-3 discussed previously), the final `implementation` falls short in a lot of cases; students are left deluded by the promise of `logic` in `building words` and the final result: *the only certainty comes after checking a dictionary*.

`Word building` thus fails to live up to expectations. *It cannot be a skill* as long as certainty can only come from efforts which are external (i.e. checking a dictionary) to its presupposed logic. `Word building` simply does not deliver on its promise of logic implied by `building`, becoming a misnomer and a fallacy. In the next section

I will be looking at how a shift in focus can make derivatives/word families *really* useful in terms of language acquisition through fluency.

### **`Word building` vs. fluency**

In light of the arguments mentioned previously, the question arises whether it is indeed worthwhile, on the part of students and teachers, to invest time and energy in learning/ teaching how to `build words`. The fact of the matter is that all words *already exist*, `word building` being merely an attempt at their deconstruction/reconstruction. The main problem with `word building` is that the endeavour draws attention to itself, rather than to the surrounding collocational and colligational context – much more useful for language acquisition and fluency. What point is there in formally teaching/testing `bankrupt` > `bankruptcy` instead of, for instance, the phrase `file for bankruptcy`? Rhetorically as it sounds, which of the two would be more useful for future *encoding* (as opposed to *decoding*) language? As a further example, if students were to learn the difference between `economic` and `economical`, should teachers use a `word building` exercise, perhaps explaining that `economic` refers to the economy or economics and `economical` to `saving / not wasting something` or should they insist on the recognition and reinforcement of collocations like `economic growth/crisis/recession/boom/failure` etc. and `economical way of doing something/ car/spending` or even `economical with the truth`? Differentiating word meanings should be done by exploring collocational fields, rather than by explanation of any supposed differences.<sup>3</sup>

At a B1/B2 level students should have no difficulty in recognising words like `economic` and `economical`, for example; further effective vocabulary work would *thus* be using the words they already know<sup>4</sup>. Insisting on `word building` would be reminiscent of traditionally taught vocabulary, by a focus on decontextualised words, which would be wrong from the point of view of language acquisition<sup>5</sup>. As collocation is an important key to fluency<sup>6</sup>, individual words become useless if they are not taught as collocates of other words<sup>7</sup>. Instead of checking if students know that the noun from `advertise` is `advertisement`, a basic formal and unilateral focus, teachers should rather insist on a handful of collocations like `misleading/ classified/online/pop-up etc. advertisements` or `place/reply to/respond to etc. an advertisement`. In effect, this is all about a new methodology, which should take into account the awareness of the phrasal nature of the mental lexicon, expanding knowledge of collocational fields and knowledge of more colligational patterns.<sup>8</sup> In other words, it is all about shifting focus from words as single units to more complex, integrative units (phraseology in context).

Personally, I am in the process of phasing out all `word building` tasks in my course books for ESP (business English) students, which I revise every year, by transforming the input language for exercises in such a way as to fully accommodate

a complete shift: from single word units to phraseological units (fixed phrases like idioms, phrasal verbs, expressions with dependent prepositions and semifixed phrases, that is, collocations). In practice, by way of illustration, here is the *one* type of language exercise that I have come to see perfectly fit for ESP students:

Exercise directions: *For each blank space in the following sentences, you must write EITHER a preposition / an adverbial particle, OR one of the words given at the beginning of each set of questions, in its correct form (some words DO NOT have to be changed).*

Prompt words (given at the beginning of the exercise, in random / alphabetical order): *demean, hurt, imagery, insecurity, note, parallel, play, restriction, retailer, view.*

The exercise itself (gapped sentences):

1. *A higher rate hits consumers where it \_\_\_\_\_.*
2. *A lot of advertisements just exploit our \_\_\_\_\_.*
3. *A recovery \_\_\_\_\_ sales has been reported but most \_\_\_\_\_ have sounded a \_\_\_\_\_ of caution.*
4. *Advertisements intentionally present a one-sided \_\_\_\_\_.*
5. *Advertisements like this \_\_\_\_\_ women.*
6. *Advertisements need to get the message \_\_\_\_\_ in 60 seconds or less.*
7. *Advertisements should help to drum \_\_\_\_\_ some business.*
8. *Advertising agencies sometimes use religious \_\_\_\_\_ to sell products.*
9. *Advertising aimed \_\_\_\_\_ children puts a lot of pressure \_\_\_\_\_ parents.*
10. *Advertising has developed in \_\_\_\_\_ with modern industry and the mass media.*
11. *Advertising has \_\_\_\_\_ a big part in the restaurant's success.*
12. *Advertising \_\_\_\_\_ are easily circumvented (= avoided).*

The solutions (in bold and underlined in context):

1. *A higher rate hits consumers where it \_\_\_\_\_ hurts.*
2. *A lot of advertisements just exploit our \_\_\_\_\_ insecurities.*
3. *A recovery \_\_\_\_\_ in sales has been reported but most*

- \_\_\_\_\_ **retailers** have sounded a \_\_\_\_\_ **note** of caution.
4. Advertisements intentionally present a one-sided \_\_\_\_\_ view.
  5. Advertisements like this \_\_\_\_\_ **demean** women.
  6. Advertisements need to get the message \_\_\_\_\_ **across** in 60 seconds or less.
  7. Advertisements should help to drum \_\_\_\_\_ **up** some business.
  8. Advertising agencies sometimes use religious \_\_\_\_\_ **imagery** to sell products.
  9. Advertising aimed \_\_\_\_\_ **at** children puts a lot of pressure \_\_\_\_\_ **on** parents.
  10. Advertising has developed in \_\_\_\_\_ **parallel** with modern industry and the mass media.
  11. Advertising has \_\_\_\_\_ **played** a big part in the restaurant's success.
  12. Advertising \_\_\_\_\_ **restrictions** are easily circumvented (= avoided).

After over 20 years' ESP teaching experience at university level, I have come to the conclusion that this *one* type of language task (also taking into account the time constraints in class) can be truly comprehensive and integrative regarding the single most important focus of specialised language: phraseology (fixed and semifixed) in context – a focus on collocation must be a major priority in business English and English for academic purposes.<sup>9</sup> Commenting further on the above example task, I personally find it much more useful for students to be presented (and be made aware of) with chunks like `advertisements just **exploit** our **insecurities**`, `a **recovery in sales** has been **reported**`, `**advertising restrictions** are **easily circumvented**` etc., rather than to have to `build words` by the pattern `secure` > `insecurities`, `recover` > `recovery` or `restrict` > `restrictions`.

### Conclusion

Although `word building` may still have traction with some formal English language certification exams like the Cambridge exams suite, as well as with various teaching practices, after extensive teaching experience I have come to the realisation



that this language acquisition/reinforcement endeavour (‘word building’) falls short on several counts:

(1) Words cannot be ‘built’, as they already exist as such within word families; ‘building’ would imply a logical and gradual transition through a process towards a logical outcome; as the outcome (the word ‘built’/‘created’) many times fails to show that it is the result of logic/following rules, ‘word building’ becomes a misnomer at best.

(2) Based on (1) above, ‘word building’ *cannot* be and *should not* be encouraged as a *skill* – either in teaching / testing or learning; as long as the ‘final result’ (e. g. ‘arriving’ at a **solution** like ‘please’ > ‘**displeasure**’ and *not* ‘please’ > ‘**unpleasure**’) is *not* the product of a logical process but a mere given *status quo* (i.e. students would have to check a dictionary to see if ‘unpleasure’ exists!), any claim that ‘word building’ is a skill, worth teaching / learning at that, would be both fallacious and misleading for students.

(3) Traditionally, ‘word building’ has been part of vocabulary acquisition strategies. Due to the attention it draws to itself as a highly elaborate (and *defective* in its presuppositions) ‘technique’ to the detriment of lexical context (words work in combinations, *not* in isolation) it can hardly benefit fluency.

All things considered, I have gradually abandoned ‘word building’ as a teaching practice, opting instead for a *genuine* lexical approach (pun intended) capable of integrating single words with their contextual language chunks in a more seamless way, towards more *palpable results* regarding students’ fluency; after all, the higher a student’s level is, the more it reflects adequate use of phrasal language, including in Cambridge exams<sup>10</sup>.

**Lecturer Adrian** Ciupe, PhD. He is a member of the Department of Modern Languages and Business Communication within the Faculty of Economics and Business Administration of Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. He has been teaching business and general English, business communication, advanced writing and speaking skills to BA and MA students and also preparation courses for the TOEFL test and the Cambridge Exams Suite in a variety of systems and formats. His main areas of interest include ESP, ELT, course and syllabus writing/design, online English teaching, computer-assisted language learning (CALL), the Lexical Approach, lexicology/lexicography, language proficiency testing, corpora concordancers and language learning apps for Android, iOS and Windows. ([adrian.ciupe@econ.ubbcluj.ro](mailto:adrian.ciupe@econ.ubbcluj.ro))

## Notes

- 1 Sample exam formats and questions are available at <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/> (accessed on: 28.09.2019).

- 2 I am referring to the classic exercise format in which students are given a text with gaps, each gap being assigned a prompt word in capital letters which has to be derived in such a way as to fit the context both grammatically and logically (e.g. `advertise` > `advertisements`).
- 3 Jimmie Hill, "Revising Priorities: from Grammatical Failure to Collocational Success", in *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, ed. M. Lewis (Boston: Thomson Heinle, 2000), 62.
- 4 *Ibid.*, 67; George Woolard, "Collocation – Encouraging Learner Independence", in *op. cit.*, 31.
- 5 C. f. George Woolard, *op. cit.*, 33.
- 6 Jimmie Hill, *op. cit.*, 55.
- 7 *Ibid.*, 60.
- 8 Michael Lewis, "Learning in the Lexical Approach", in *op. cit.*, 174.
- 9 George Woolard, *op. cit.*, 31.
- 10 Michael Lewis, "Language in the Lexical Approach", in *op. cit.*, 150.

# The “Micro-language” – an Assault on Natural Languages?\*

*Elena Platon\*\**

The present paper aims to examine the legitimacy of any didactic alteration of the natural language meant to devise certain *input-materials*, shaped on the levels of language proficiency stipulated by *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Taking into consideration the fact that the latest didactic theories encourage the students’ early contact with authentic languages, thus discouraging the contrastive teaching methods, the specialists in teaching Romanian as a foreign language (RFL) are bound to seek the most appropriate methodological solution to a paradoxical situation. On the one hand, the early use of the target-language, from the very first levels, obliges them to elaborate samples of “micro-language” (ML) adapted to the students’ linguistic levels; on the other hand, the authenticity principle imposes the use of natural language and restricts, to a very large extent, the possibility of intervening upon it. Beyond such methodological dilemmas, there are certain practical constraints: the need for textbooks, tests and certificates of language proficiency on the CEFR levels, applied to RFL, as well. However, the achievement of such a requirement seems impossible in the absence of progression in RFL teaching, or the acquisition of ML specific to each level by the specialists themselves, who should overlook, from time to time, their being native speakers and, therefore, should consciously ‘maltreat’ their own language, yet with a didactic and ethical purpose. In order to provide an accurate profile for the ML of each level, the present study proposes certain textual samples elaborated in accordance with the particularity of such levels of Romanian language progressive acquisition.

*micro-language; input; progression; acquisition; authenticity.*

## 1. On the linguistic dignity of the micro-language

Although it appeared more than forty years ago, the field of Romanian as a foreign language (RFL) still remains marked by numerous prejudices. In its beginnings, the RFL was viewed as a “suspicious outgrowth” of the philological sciences and accepted as a “necessary evil”<sup>1</sup>, while later on it was labelled, in various more or less formal contexts, as “a conversationally primitive phenomenon”, which is impossible to be risen to an academic level. If in our past studies<sup>2</sup> we have pleaded for renouncing such preconceptions, by invoking the remarkable scientific accomplishments from the external academic mediums in the generous field of foreign language acquisition,

\* The present study is supported by The Ministry of Research and Innovation, CCCDI-UEFISCDI Project, No. PN-III-P1-1.2 PCCDI-2017-0326/49PCCDI, according to PNCDI III.

\*\* Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

but also the steps taken in the Romanian applied linguistics in regards to the RFL; this time we attempt a reconstruction of the rationale that lead to ignoring an entire field of research, with its own specific methods and objectives.

The first element that needs to be taken into consideration in order to explain the resistance shown over the decades by various prejudices and the maintenance of a certain reservation toward the scientific potential of the RFL is represented, from our point of view, by the native speaker status of the supporters of such a position. It is entirely natural for a speaker who easily commands and uses the code of the natural language (NL) to regard with circumspection or even to castigate any “degrading” instances of the NL. Far from being condemnable, such an attitude is perfectly coherent, especially in the case of those who do not benefit from a culture of exolingual communication (EXC), a type of communication that presents an “asymmetry between the repertoires or competences of the participants”<sup>3</sup>, which is determined precisely by the fact that at least one of the interlocutors is a non-native speaker. Empirical data shows that, during an EXC, the inexperienced native locutor applies well-known behavioural patterns, such as irritation, intransigence, lack of patience, and at times even slight disdain for the interlocutor, thus showing criticism and lack of understanding towards the mistakes of the one who, in their view, “mistreats” their mother tongue, thus dramatically affecting the process of communication through a deficient pronunciation, grammatical disagreements, a slow speaking rhythm, etc. Yet, in order to be able to adopt an adequate verbal behaviour in an EXC, it would be necessary to have a minimal knowledge about the interlocutor’s learning stage – more precisely, about their *interlanguage4* (IL) profile – and to adapt our language use to the specificity of the stage. The IL consists of a series of “unstable linguistic micro-systems”<sup>5</sup>, which are somewhat suspended between the student’s mother tongue and the target-language, whose appearance is determined by the non-native locutor’s capacity to produce, at any stage in the learning process, structured and intelligible utterances in which the NL is recognisable, no matter how far these statements move away from its functional norms or from the practical uses by natives. In order to ensure the success of the EXC with someone who possess a lower IL level, the native locutor needs to make certain concessions, by “lowering” the NL level as close as possible to the understanding capacity of their interlocutor. Thus, the former ends up using a language that is extensively simplified in comparison with the one used in current interactions with native speakers, and which we have named “microlanguage” (ML). In a previous study<sup>6</sup>, we proposed this term, which is missing from the DEX<sup>7</sup>, somewhat intuitively through an association with concepts that were more intensely circulated, such as *microtext* and *microsyntax*<sup>8</sup>, without however being convinced by the adequacy of its use in Romanian (the term *microlingue*, for instance, is used in Italian with the

meaning of “specialized language”<sup>9</sup>). In the meantime, we have identified the word ML in Romanian as well, in a study by V.A. Artemov and translated by Tatiana Slama-Cazacu<sup>10</sup>, in which the author, noticing that nobody makes use of the entire system of a language “not even passively, considering that phonetics, the lexical corpus, the syntactic structure and the stylistic particularities of the language are conditioned and limited by communication”, wonders whether there is any point in a person learning the entire system of a language or whether it would suffice for them to simply acquire a specialized “microlanguage”. Probably starting from this but under the influence of other languages as well, the term of ML has been used so far in Romanian with the meaning of “specialized language”<sup>11</sup>, even though this last syntagm is preferred in the specialized literature from the past years. As far as we are concerned, we use the term ML for those forms of language simplified to various degrees, according to the IL of the non-native locutor, and used by the native speaker in order to ensure the success of the EXC. Unlike the IL of non-natives, which is intelligible and acceptable although it presents numerous deviations from the norm, the ML is a language that is “correct” from a grammatical perspective, but far less rich.

While shifting now the discussion from the theoretical framework of language acquisition to didactics, we would like to mention that the IL is specific to the student, and the ML to the teacher (or to the authors of teaching materials). The latter selects only a portion of the NL system that had been studied up until a certain moment by the student, by operating, in a controlled and deliberate manner, simplifications, in order to make themselves understood (in situations where no “contact language” is resorted to). Due to these preventive and restorative behaviours meant to prevent possible misunderstandings or even a communication failure, there is a new series of linguistic microsystems that appear, representing some “reduced” variants of the NL, and which altogether form the ML.

If these transitory microsystems (IL and ML) are related to the NL, it is evident that both of them will be perceived by natives and especially by philologists as some degrading forms (because of the scarcity of the linguistic means at hand, and not because of the locutors’ innate incapacity of adequately using the linguistic code), appearing as lacking any linguistic dignity. On the other hand, if they are constantly related to one another, by comparing the IL and ML associated with the same learning level, they will acquire a certain prestige. This “elevation” of the IL ensues from its comparison with the ideal form, particular to a certain learning stage, meaning the ML, incomplete and modest, but correct and, thus, acceptable. At the same time, the ML will gain a hint of glory as well since, once the noble purpose for which it has been created is recognized, it will no longer be catalogued as an “attempt” on the NL, while the philologists who use it would also have a chance to redeem their

honour, which has been affected by the extrapolation of the ML's lack of prestige on those who use it.

Thus, the ML appears as the result of a continuous process of reconfiguring the language while teaching it as a foreign/non-native language. Its varying nature, which results from constant reconfiguration, does not constitute, in essence, an element that is fundamentally different from the variations that characterize the linguistic systems of native locutors (which depend on well-known factors such as age, profession, level of education, the context of communication etc.). However, keeping in mind that it will decisively influence the course training and evolution of IL students, it would be suited for its structure to take place according to certain laws, and not chaotically. No matter how unstable and perishable the ML would prove to be, since it is dictated by the level of the IL students, we consider that it is important to outline some elementary rule so as to have a minimum control over its profile. By closely monitoring the ML models to which the students are regularly exposed, one can ensure a systematic and constant evolution of their IL towards the NL, no matter the institutional frame in which the RFL learning takes place.

## **2. The microlanguage and the issue of input authenticity**

Although the RFL teacher frequently uses the ML in their oral communication with beginner students as well, these manifestations of the ML are quite difficult to record and analyse. For this reason, we will discuss in what follows the aspects related to ML input-documents, constructed for all the corresponding levels from the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) – A1, A2, B1, B2, C1, C2*, trying to justify the legitimacy of intervening upon the NL with the purpose of elaborating the input. Taking the decision of constructing inputs adapted to the students' level of competence is not exactly easy, since the supporters of communicative methods insist on the advantages of using authentic documents, which "have not been fabricated for teaching purposes" (according to the definition of Daniel Coste<sup>12</sup>) and neither have they been "modified for language teaching"<sup>13</sup>. Many of the teachers who have opted for the exclusive use of the target-language in classroom communication, starting from elementary levels, in accordance with the recommendation of the supporters of the direct teaching method<sup>14</sup>, feel bewildered by the "interdiction" of intervening on the texts proposed to be received by students. Although they generally continue to adapt the texts, being convinced of the advantages of using the ML, these teachers wonder whether their action is warranted, especially since those partisan to authenticity suspect their products of unnaturalness<sup>15</sup>. Paradoxically, instead of enthusiastically saluting the extraordinary freedom brought on by the present methodological eclecticism, specialists seem

discouraged and inconvenienced by it. Besides these methodological dilemmas, there are practical constraints as well, such as the necessity of elaborating textbooks and tests for each of the CEFR levels for the RFL as well, just as in the case of other languages. Moreover, one cannot ignore the numerous requests to offer certificates for linguistic competence based on language levels, which is impossible without the existence of a general consensus regarding the aspect of the ML, and the IL respectively, associated with these levels. Under these conditions, the degree of confusion increases regarding the structure of the most adequate type of input since, generally, we cannot imagine teaching materials or certificates based on levels of competence beyond the idea of a progressive structure of the contents needed to acquire the RFL and, thus, beyond the idea of the ML. For that matter, the necessity to adequately dose the difficulty of the texts proposed to students for reception also stems from the analysis of theoretical models elaborated to understand the manner in which the process of text comprehension functions<sup>16</sup>. These models present the cognitive processes that a non-native speaker is capable of at each level. Thus, at a first stage of language knowledge, the reader is capable only of associating the form of a word with its mental representation, this apparently simple operation needing more time to become automated. At a higher level we find correlations done to identify families of lexical elements, possible combinations, syntactic and morphological rules that dictate them, reason for which the careful control of the vocabulary used in inputs becomes essential as well. At the next level, words are grouped in superior structures, in clauses or sentences, and as a result the proper understanding of the syntactic structures will be decisive for the understanding of the text. From the point of view of the complexity of the cognitive operations, what is done first is to establish the *sentential* meaning, more precisely, the *literal* meaning and only then is the capacity of making *inferences*, of moving beyond the *explicit* meaning of sentences and of discovering what is being *implicitly* communicated formed<sup>17</sup>. Even though such theoretical models have their own limitations, what is important is that they draw our attention to the fact that inferences are operations that are difficult to accomplish at elementary levels, and exposing the beginner student to authentic documents would obligate him/her to prematurely carry out such operations for an adequate understanding of all the levels of the text, which is difficult to accomplish according to the majority of cognitive theories.

As far as we are concerned, the old dispute between the partisans and detractors of authentic documents is no longer up-to-date in language teaching, and it could be easily overcome in the field of the RFL as well if we considerably enhance the sphere of the notion of *authenticity*. This should not be treated restrictively, as an obligation to clip language samples from the extra-curricular reality and to transfer them as such to the desks of beginner students. The recommendation to draw the

language course closer to “real life” can be respected by invoking another type of authenticity: that conferred by the chosen theme, by corresponding the input with the real communicational situation, by the manner in which we formulate the tasks, so that they involve the “cognitive processes and strategies that they would involve in the reality outside the classroom as well”<sup>18</sup> in the comprehension process. If through the manner of constructing the work tasks we succeed in offering students a goal for spoken/written reception as close as possible to the one for which they also listen to/read a message in real life, outside the classroom, the condition of authenticity will be ensured in the case of the so-called “adapted” texts as well. For instance, if we ask them to tick in a table the appropriate information regarding the weather in different cities, we will violate the principle of authenticity since, normally, “a person only listens carefully to the information regarding the weather in their city”<sup>19</sup>. Yet, if a task will require the detailed understanding of a message, without giving the student “moments of respite”, but rather forcing him/her to be extremely attentive throughout the entire audition – although in real life this does not frequently happen –, the principle will be violated again. In other words, the linguistic traits of a text are not the only ones responsible for the authenticity of an exercise of reception, but rather the creation of a communication context similar to the one from real life. Therefore, the matter of authenticity should not hinder us from adapting texts, especially at the lower levels of language knowledge, just as the recommendation of adjusting texts does not prohibit us from periodically exposing even beginner students to authentic documents, in order to force them to resort to different comprehension strategies.

### **3. The profile of the microlanguage for all the CEFR levels**

Once the necessity of using the ML has been assumed, one cannot ignore the issue of adequately dosing the linguistic difficulties of the documents, so that they are not too *invasive* (well over the student’s level of competence, thus discouraging them and blocking their capacity for understanding), not too *protective* (excessively simplified, to the point that the student can no longer progress, since he/she is not put under the pressure of the NL). On the other hand, the elaboration of simplified linguistic microsystems cannot be done exclusively on the basis of intuition or of that “innate verbal competence” invoked by some researchers<sup>20</sup>, since we risk depriving RFL teaching of any trace of coherence, which is indispensable in an institutionalised teaching process at the academic level. The analysis of some of the teaching materials elaborated until present for the lower levels of RFL knowledge shows that, if we exclusively base ourselves on intuition or if we limit ourselves to “imitating” certain “level-based” materials elaborated in the case of other languages, the ML regulation will be done randomly, with the possibility of reaching an extremely heterogeneous



vision on the linguistic profile of each learning stage of the RFL. For instance, even though they are intended to the elementary level, in some materials we find texts that are rather appropriate for the C1-C2 levels, as is the case, for example, of definitions taken as is from the Romanian dictionary DEX (for the word *passion21*) or even stanzas from some songs whose presence could create the false impression that they are offered as ML models for beginners: *Trandafirii tăi/ S-au veștejit în glastră/ Vremea a trecut/ Tu m-ai uitat de mult22* (*Your roses/Have withered in the vase/Time has passed/You have long forgotten me*).

Although the series of examples could continue, we limit ourselves to signalling the necessity to fix stricter scientific criteria for devising inputs, so that the adaptation of texts at the level declared on the textbooks' cover to be done in the future on the basis of certain principles recommended in the European linguistic policy and applied on a larger scale in teaching. We consider that, as long as the necessity for a description of the CEFR levels is unanimously accepted in the case of the RFL as well, the authors of textbooks and tests based on competence levels should "look" at the fact that they are native speakers and learn to configure the ML specific to each stage, even though they will periodically feel that they are knowingly mistreating the language. This is the only way that one can ensure a relative unity in vision on the ML profile of each level, so that all the documents proposed, for example, for reception in the A1 textbooks and tests would roughly present the same level of difficulty, no matter where (and by whom) they were created. In our opinion, in order to be able to talk about a minimal homogeneity of the ML specific to each level, certain steps should be taken by those involved in the process of elaborating these materials. For instance, the careful analysis of the *Self-assessment grid23*, as well as that of the global scaled of the reception/production spoken/written competences<sup>24</sup> constitute a first stage necessary in the initiation of specialists. However, for more conclusive results, it would be useful to also consult *Descrierea minimală a limbii române25* [Minimal descriptions of Romanian], which, at least from the point of view of morpho-syntactic structures, proposes a sufficiently clear distribution (regarding vocabulary, the delimitations are more or less subjective and they will remain thusly, at least until the appearance of the inventory of the Romanian vocabulary for the first levels, which is currently being compiled).

Nevertheless, the experiments conducted by us within our training courses have shown that the use of the aforementioned tools alone cannot build up specialists regarding the ML profile of each level. For this reason, in the workshops we organized we proposed some samples of ML<sup>26</sup> in use, which are representative for all of the CEFR levels (except C2 since it is assimilated with the level held by an educated native speaker), and which are presented in the *Annex* of this study. We would like to specify that the formula we propose to illustrate the increase in

the ML's degree of complexity is only one of the numerous possible variants, a type of ideal projection, whose only purpose is that of helping those interested in forming an approximate image about what the CEFR levels for Romanian mean. The level-based texts should not, in any case, be seen as absolute, since the purpose of their elaboration is exclusively informative and formative. For this reason, we have considered as appropriate to graphically mark the morpho-syntactic structures and the lexical elements added after the A1 level, which somewhat define the specifics of the higher levels, in accordance with the lines traced by us in *Descrierea minimală*. The texts proposed are meant to especially show what structures the students can receive at a certain level (and not necessarily to produce since, as it already known, the intake is never absolutely identical with the input). We consider that having such ML samples as reference points will make it easier to evaluate foreign students' productions, which will thus be related to the ideal stage at which their IL should be found at a certain moment, and not to the entire NL (a fact that could lead to an under-assessment). Even though from a native perspective, the ML samples from the A1, A2 and B1 level could seem less natural in relation to macrosystems, we believe that, in the didactic process of teaching/assessing the RFL, they entirely find their justification and they should not be perceived by any means as an attempt on the NL.

## **Annex. Illustrative texts for the CEFR levels**

### **Un weekend la cabana Ionel/A weekend at the Ionel cabin**

#### **Nivelul A1**

În weekend mergem la cabana „Ionel”. Cabana este la munte, aproape de Cluj. Acolo sunt trei clădiri. Fiecare clădire are 20 de locuri. Există și o bucătărie mare. În bucătărie putem găti, pentru că avem aragaz, farfurii, frigider. La cabană lucrează Ionel și soția lui. Ei sunt foarte amabili și simpatici. Va fi foarte bine acolo. Ziua vom face o plimbare pe munte, vom juca fotbal sau volei. Seara vom discuta pe terasă sau vom dansa. Nu există televizor, dar avem semnal și putem vorbi la telefon cu prietenii noștri. Va fi un weekend excelent!

#### **A1 level**

In the weekend we are going to the “Ionel” cabin. The cabin is in the mountains, close to Cluj. There are three buildings there. Each building has 20 rooms. There is also a big kitchen. We can cook in the kitchen because we have a stove, plates, a fridge. Ionel and his wife work in the cabin. They are very nice and lovely. It will be very good there. During the day we will take a walk on the mountain, we will play football or volleyball. In the evening we will talk on the terrace or we will dance. There is no television, but we have a signal and we will be able to talk on the phone with our friends. It will be an excellent weekend!

## Nivelul A2

Weekendul *acesta* o să mergem la munte, la o cabană. Aceasta *se numește* cabana Ionel și *se află* la aproximativ 40 de kilometri de Cluj. Este *cea mai cunoscută* cabană din zonă și noi ne-am amuzat foarte tare, *din cauză că* numele *cabanei* este *același* cu numele *proprietarului*. Și *pe* proprietar îl cheamă tot Ionel, dar el nu lucrează singur. Întotdeauna îl ajută și soția lui, Ionela, *care* este *nu numai* foarte amabilă, *ci și* o bucătăreasă excelentă. În realitate, acolo *nu* este o singură cabană, *ci* sunt trei clădiri mari. Fiecare cameră are o baie, însă bucătăria este comună pentru toate camerele. Bucătăria este foarte mare și are toate obiectele necesare *ca să gătești*: *oale, tigăi, cuptor* etc. Cabanele au și o sufragerie foarte mare. În mijlocul sufrageriei este o masă *rotundă*. Aici, invitații pot *să joace* șah sau cărți și pot *să discute* cu prietenii în timpul zilei. Lângă cabane este și un teren de sport unde *se organizează* campionate de fotbal sau de baschet, iar seara, în jurul unui foc mare, toți mănâncă împreună grătare și beau bere. Dacă vrem, putem *să le dăm un telefon* prietenilor noștri, *din cauză că* semnalul este foarte bun. Sigur *vom petrece un weekend* minunat la cabana Ionel.

## A2 level

*This* weekend we are going to a cabin in the mountains. It *is called* the Ionel cabin and *is found* at approximately 40 kilometres from Cluj. It is *the most known* cabin in the area and we were very amused *because* the name *of the cabin* is *the same as* the name *of the owner*. The owner is also named Ionel, but he doesn't work alone. He is always helped by his wife, Ionela, *who is not only* nice *but also* an excellent cook. In reality, there is *not* just one cabin, *but* three big buildings. Each room has a bathroom, but the kitchen is common to all the rooms. The kitchen is very big and it has all the tools necessary *to cook*: *pots, pans, an oven* etc. The cabins also have a very large living room. *In the middle of the living room* there is a *round* table. Here the guests can *play* chess or cards and can *discuss* with their friends *throughout the day*. Next to the cabins there is also a playing field where football and basketball championships *are organized*, while in the evening everyone eats barbecues and drinks beer together *around a camp fire*. If we want, we can *call our friends on the phone*, *as* the signal is very good. We *will certainly spend a wonderful weekend* at the Ionel cabin.

## Nivelul B1

*La sfârșitul săptămânii*, eu și prietenul meu *am vrea* să mergem la munte *pentru a ne relaxa*. De *vreo* două zile am primit un mesaj pe Internet, cu o ofertă *extraordinar de interesantă și de atractivă*. Mi-a plăcut și felul în care *prezentau* cabana. *Se spunea* că la cabana Ionel se poate petrece un weekend minunat. Cabana *este situată* la aproximativ 40 de km de Cluj-Napoca și este cea mai cunoscută și mai căutată cabană din zonă. Camerele pot fi rezervate cu două săptămâni înainte, la telefon, fără avans.

Ionel *este ajutat de* amabila lui soție, care organizează totul de la „A” la „Z”. *De fapt*, nici nu este o singură cabană, ci, în realitate, sunt trei clădiri. Cele trei clădiri *sunt dotate cu un grup sanitar* și pot primi până la 60 de persoane. *Deși* nu toate camerele au bucătărie, există una în fiecare clădire, care e și foarte mare. Aceasta *este dotată cu tot felul de vase și de aparate electrocasnice necesare gătitului*. În caz că *am dori* să jucăm șah sau cărți, *am putea* să stăm la masa din mijlocul sufrageriei, care, seara, se transformă într-un loc potrivit pentru o discotecă sau pentru discuțiile cu prietenii. Spațiul cel mai solicitat pare a fi terenul de sport, dar și masa de ping-pong, unde locuitorii de weekend, *vorbind și râzând* împreună, *amintindu-și* de întâmplările din alte locuri minunate, ajung să se cunoască între ei. O, dar am uitat să spun ceva în legătură cu terenul de sport: aici sunt organizate și campionate, pe echipe. *Chiar dacă* au câștigat sau nu, toți iau masa împreună, mâncând grătare și bând bere, *cu condiția să uite* că au pierdut meciul. Bineînțeles, nu lipsește nici *focul de tabără*. În jurul lui, poți să-i suni chiar pe prietenii tăi rămași la Cluj, *deoarece* semnalul pentru telefonul mobil este foarte bun. Dacă te hotărăști să vii, *ia* telefonul cu tine! Dar, *fără să te superi*, te anunțăm că tehnica se oprește aici: televizorul lipsește și e mai bine să nu încarci bagajul punând și laptopul. În consecință, ne-am hotărât! Cu siguranță acesta este weekendul *pe care* îl visăm: două zile în mijlocul naturii, departe de calculator, de televizor și de toate grijile vieții obișnuite.

### **B1 level**

*At the end of the week*, my friend and I *would like* to go to the mountains *in order to relax*. About two day ago I have received a message over the Internet, with an *extraordinarily* interesting and attractive offer. I also liked the way *in which they were presenting* the cabin. *It was said* that at the Ionel cabin one can spend a wonderful weekend. The cabin *is found* as approximately 40 km from Cluj-Napoca and it is the most well-known and most looked for cabin in the area. The rooms can be reserved two weeks in advance, over the phone, without an advance. Ionel *is being helped* by his nice wife who organizes everything from “A” to “Z”. *In fact*, there isn't only one cabin but, in reality, three buildings. The three buildings *are equipped with lavatories* and can receive up to 60 people. *Although* not all the rooms have a kitchen, there is one in every building, which is very big. It *is equipped with all sorts of dishes and home appliances necessary for cooking*. *In case we wanted to play chess or cards*, we *could* sit at the table in the middle of the living room, which, in the evening, is transformed into a place for a disco or for talks with friends. The most solicited space seems to be the playing field, but also the ping-pong table, where weekend residents get to know each other *by laughing* together or *by remembering* experiences from other wonderful places. Oh, but I forgot to say something *in relation to* the playing field: here is where team championships are organized. *Whether* they won or not, they all have dinner together, eating barbecues

and drinking beer, *on the condition that* they forget they lost the game. Of course, the *camp fire* is not missing either. Around it, you can actually call your friends who remained in Cluj, *since* the signal for the mobile phone is very good. If you decide to come, *take* your phone with you! However, *no offence*, but we are telling you that the technology stops here: the television is missing and it is better not to burden the luggage by also taking your laptop. *As a result*, we have decided! Certainly this is the weekend we have been dreaming of: two days in the middle of nature, away from the computer, television and all the other regular life worries.

## Nivel B2

De *vreo* câteva săptămâni, *mă apucasem* să caut o ofertă interesantă pentru a petrece undeva un weekend *de vis*. *Ca urmare*, am fost extrem de plăcut surprins să găsesc în căsuța mea de poștă electronică o ofertă *pe cât de* interesantă, *pe atât de* tentantă, *al cărei* ton m-a cucerit *pe loc*. Probabil că o să vă mirați, *spunându-vă* că nu e nimic spectaculos, nimic *ieșit din comun*, ci e vorba, pur și simplu, de o mică vacanță în mijlocul naturii, la doar câțiva kilometri de Cluj. Dar eu îmi doream așa ceva de multă vreme. Le-am spus și *alor mei* ce intenții am și m-au aprobat întru totul, *dat fiind că* știau cât sunt de obosit. După ce m-am informat, am aflat că se poate ajunge acolo relativ ușor, în mai puțin de o oră. Sigur că ar fi fost ideal să am mașină personală, *având în vedere* că în zonă nu este cale ferată și, cu autobuzul, e practic imposibil *de ajuns*. Dar nu e nicio problemă *legat de asta*, sunt convins că prietenul meu, Mihai, va fi încântat să pornim, cu mașina lui, într-o aventură de două zile prin munții *din apropierea* Clujului. Aflase și el multe *privitor la* peisajele minunate și la satele care par să aparțină *unui alt secol*.

Am uitat să adaug încă un detaliu amuzant în privința numelui cabanei: acesta vine de la numele patronului, care se numește, și el, tot Ionel, în timp ce soția lui este, culmea ironiei, o „Ionela”. E un detaliu care *mi-a atras atenția*, deoarece, în general, la noi în țară patronii își aleg nume dintre cele mai ciudate și mai exotice pentru firmele sau restaurantele lor: rar se întâmplă să găsești denumiri simple, care să aibă *vreo* legătură cu oamenii sau cu istoria locului. De fapt, se pare că ar fi vorba chiar despre un complex format din trei clădiri, fiecare dintre ele fiind dotată cu grupuri sanitare proprii. În ciuda faptului că există numai o bucătărie în fiecare cabană, *amenajarea* unei bucătării *deosebit de mari*, *dotate cu toate cele necesare* gătitului, *mi s-a părut* o idee genială. Să poți *sta de vorbă* cu alți invitați, să schimbi rețete culinare cu oameni din diverse zone *ale țării*, pe care, *cu toate că* îi întâlnești pentru prima dată în viață, și se pare că-i cunoști de-o viață, *mi se pare* un lucru fantastic. Într-o epocă în care aproape că nu ne mai salutăm nici cu vecinii de scară, din cauza programului *exagerat de încărcat* pe care-l avem, îmi și imaginez ce frumos va fi seara, în jurul focului de tabără, povestindu-le amintiri interesante *celor* cu care ziua ai concurat la un campionat pe echipe organizat pe terenul de sport din apropiere sau

*tuturor celor care vor să te asculte. Aștept cu emoție să ajung acolo. Rezervarea e deja făcută. Totul se face pe încredere, pe cuvântul dat! Asta mi se pare extraordinar, pe lângă faptul că lipsesc televizoarele din camere, ca să-ți demonstreze că te poți simți bine și fără micul ecran și fără telecomandă, departe de orice griji.*

## **B2 level**

For *about* a few weeks, I *had started* looking for an interesting offer to spend a *dream* weekend somewhere. *As a result*, I was extremely pleasantly surprised to find in my electronic mailbox an offer that is *as* interesting *as* being tempting, *whose* tone conquered me *on the spot*. You will probably be surprised, *telling you* that there is nothing spectacular, nothing *out of the ordinary*, but simply a short holiday in the middle of nature, just a few kilometres from Cluj. But I *have wanted* something like this for a long time. I have even told my parents about my intentions and they completely agreed with me, *given that* they knew how tired I was. After I got informed, I found out that you can get there relatively easily, in less than an hour. It would certainly be ideal to have my own personal car, *considering* there is no railway in the area and, by bus, it is practically impossible *to get there*. But there is no problem *related to this*, I am convinced that my friend, Mihai, will be delighted to start, with his car, on a two-day adventure through the mountains *close to* Cluj. He had found out many things *related to* the wonderful sceneries and the villages that seem to belong *to a different era*.

I forgot to add another funny detail *regarding* the name of the cabin: it comes from the name of the owner, who is also called Ionel, *while* his wife is, the irony of ironies, an “Ionela”. This is a detail that *drew my attention*, because, generally, in our country owners *choose their* companies’ or restaurants’ name from the strangest and most exotic ones: rarely does it happen to find simple names that have *any* connection with the people or the history of the place. In fact, it seems we are dealing with a complex formed from three buildings, each one being equipped with their own lavatories. *Despite* there being only one kitchen in each cabin, the *furnishing* of a *particularly* big kitchen, *equipped with everything necessary* for cooking, *seemed to me* like a genius idea. To be able to *chat* with other quests, to exchange recipes with people from different parts *of* the country, whom, *even though* you meet them for the first time in your life, *you feel* you’ve known them your entire life, *seems to me* as a fantastic thing. In a time when we barely greet our neighbours, due to our *extremely busy* schedule, I can already imagine how nice it will be in the evening, around the camp fire, telling interesting memories *to those* you have competed with during the day on a team championship organized on the playing field from close-by or *to all those* who want to listen to you. I am excitedly waiting to get there. The reservation is already done. Everything is done based *on trust, on your word!* This *seems* extraordinary *to me, beside* the fact that televisions are missing from the



rooms, to prove to you that you can also have a good time without the small screen and without the remote control, far from any worries.

### Nivel C1

*Nici nu vă imaginați cât de greu mi-a fost să găsesc ceva palpitant de făcut pentru weekendul care vine cu pași repezi. De câteva săptămâni încoace, fusesem preocupat de ideea de a găsi o ofertă tentantă și avantajoasă. Citind mulțimea de anunțuri care te asaltează pe Internet, eram frapat de faptul că majoritatea ofertelor mizau pe aceleași lucruri pentru a-și atrage clienții: hoteluri luxoase, având obligatoriu în dotare piscine, jacuzzi și saună, televizor, Internet, într-un cuvânt toate lucrurile civilizației noastre mult-iubite, de care eu îmi doresc să scap măcar pentru vreo două zile. Iată de ce am fost de-a dreptul încântat să găsesc pe neașteptate în căsuța mea de poștă electronică o ofertă pe cât de interesantă, pe atât de tentantă. Să nu vă mirați când o să constatați că oferta n-are nimic ieșit din comun. E vorba, pur și simplu, de o propunere de evadare în sânul naturii, la o aruncătură de băț de Cluj. Dar tânjesc după așa ceva de multă vreme, așa că citeam mai departe, cu sporită curiozitate, informațiile care urmează. Am aflat că e de mers mai puțin de o oră cu mașina până la destinație. Nici vorbă să fie cale ferată, lucru care mă face să sar în sus de bucurie. Îmi imaginez deja liniștea netulburată de nici un fel de zgomot familiar urechilor mele: claxoane de mașini, hureit de roți, țipete de tot felul.*

*Mi-a și trecut prin minte să-i trimit repede anunțul lui Mihai și să-i fac propunerea de a veni cu mine. Știam prea bine că e într-o permanentă căutare a aceluși timp încremenit de care vorbesc celebrele versuri ale lui Lucian Blaga: Eu cred că veșnicia s-a născut la sat și că nu se dă niciodată în lături când e vorba să aibă prilejul de a experimenta un mod de viață autentic. Gândindu-mă însă că doarme, vineri-după amiază fiind, m-am apucat să-i scriu un mesaj, trimițându-i, totodată, și reclama drăguță pe care și-o făcea Ionel la minunata lui cabană, care îi purta, în mod surprinzător, numele (știam că românilor nu le prea place să-și boteze firmele sau restaurantele cu nume tipic românești, așa că am fost încântat să văd că mai sunt unii care țin să păstreze spiritul locului nealterat). Eram sigur că bunului meu prieten nici n-o să-i treacă prin cap să mă refuze, întrucât, nu de puține ori, mi-a mărturisit că se săturase și el de ritmul nebunesc în care trăim cu toții de la o vreme încoace.*

Se vorbea în anunțul pomenit atât despre posibilitățile de destindere din timpul zilei, cât și de serile minunate petrecute în jurul imensului foc de tabără pe care se lauda Ionel că l-ar face pentru invitații lui, în fiecare seară, cu excepția zilelor ploioase. Extrem de inspirată mi s-a părut și ideea amenajării unei singure bucătării pentru fiecare clădire dintre cele trei trei cabane care formau complexul turistic al lui Ionel. Am văzut în această formulă șansa de a reveni la vremurile de odinioară, în care oamenii mai aveau timp să stea la taclale. Mi se părea un lucru nemaipomenit să ai prilejul să cunoști oameni asemenea ție, veniți acolo cu aceeași dorință de a

*se rupe de îndatoririle* lor zilnice, să prepari specialităţi culinare împreună cu ei, să vorbeşti *despre câte-n lună şi-n stele* pentru simpla plăcere de a vorbi.

Aştept *plin de nerăbdare* să ajung acolo şi să ne adunăm cu toţii în jurul focului de tabără, stând de vorbă cu cei pe care i-am cunoscut ziua la o partidă de şah sau cu care *m-am întrecut* la un campionat *oarecare*. Îndată ce primesc un răspuns de la Mihai, voi suna ca să fac o rezervare, *mai ales că* nici nu *mi se cere* să plătesc în avans şi că înţelegerea cu Ionel se face doar *bizuindu-te* pe cuvântul dat! *Socotesc* că aşa ceva este cu adevărat extraordinar în vremurile noastre, în ciuda faptului că televizoarele nu fac parte din peisaj, *parcă* pentru a-ţi se demonstra că fericirea şi starea de bine nu depind de micul ecran sau de telecomandă şi că poţi evada departe de grijile vieţii de zi cu zi.

### C1 level

*You cannot imagine how difficult it was* to find something *exciting* to do during the weekend that *is fast approaching*. *For some weeks*, I had been preoccupied by the idea of finding a *tempting* and advantageous offer. While reading the abundance of advertisements that *bombard* you on the Internet, *I was stricken* by the fact that the majority of the offers *were counting on* the same things in order to attract clients: luxurious hotels, *which are obligatorily equipped* with pools, Jacuzzi and sauna, TV, Internet, in short all the things of our beloved civilization that *I wish to get rid of for at least two days*. *This is why* I was *truly* pleased to *unexpectedly* find an offer that is as interesting as it is tempting in my electronic mailbox. Do not be surprised when you will realize that the offer has nothing out of the ordinary. It is simply about a proposal of escaping *in the heart of nature*, *at a stone's throw* from Cluj. But *I had been longing* for something like this for a long while, so I was reading further, with an *enhanced* curiosity, the information that followed. I found out it is less than an hour drive to the destination. *There's no* railway, which makes me *jump for joy*. I can already imagine the silence *undisturbed* by any noise familiar to my ears: car honking, wheel *rumbling*, all sorts of *screams*.

*It crossed my mind* to quickly send the advertisement to Mihai and to propose to him to come with me. I very well knew that he is in a constant search *for the same frozen time* that the famous lines by Lucian Blaga speak of: *Eu cred că veşnicia s-a născut la sat* [*I believe everlastingness was born in a village*] and that he *stops at nothing* when talking about *having the chance* to experiment an authentic way of living. Thinking however that he was asleep, since it was Friday afternoon, *I started* writing him a message, while also sending him the charming ad *that Ionel made* for his wonderful cabin, which surprisingly had his name (I knew that Romanians did not really like to *baptise their companies* or restaurants with typically Romanian names so I was happy to see that there are still some who keep the spirit of the place unaltered). I was sure that *it would not cross the mind* of my good friend to refuse me



since he had several times confessed that he also *had enough with the crazy rhythm* we have all been living in *for a while now*.

The aforementioned ad referred to both the possibilities for relaxation during the day and the wonderful evenings spent around the immense camp fire that Ionel was boasting he could make for his guests each evening, apart from rainy days. Another thing I found extremely inspired was the idea of furnishing only one kitchen for each building of the three cabins that were forming Ionel's touristic complex. What I saw in this formula was the chance of returning to the times *of old* in which people still had the time to *have a chat*. I found it was a *wonderful* thing to have the chance to get to know people *similar to you*, who came there with the same desire to *break away from their daily obligations*, to prepare culinary specialties with them, to speak about *everything under the sun* for the simple pleasure of talking.

I *impatiently* wait to get there and to gather around the camp fire, to talk to those I got to know during the day in a chess match or I *competed with* during *some* championship. *As soon as* I get an answer from Mihai I will call to make a reservation, *especially since* I *am* not even *required* to pay in advance and that the deal with Ionel is done just *based on* giving your word! I *deem* that something like this is truly extraordinary in our times, *in spite of the fact that* televisions are not part of the scenery, *as if* to prove to you that happiness and well-being do not depend on the small screen or on the remote control and that you can escape far from the daily worries.

**Elena Platon**, PhD, is an associate professor within The Department of Romanian language, culture and civilisation at the Faculty of Letters, Babeş-Bolyai University in Cluj-Napoca. Her areas of interest are Romanian as a foreign language (see *Manual de limba română ca limbă străină. A1, A2*, Cluj-Napoca, 2012), but also ethnology and anthropology, more exactly aspects on the mentality of archaic and traditional Romanian societies (*Frăția de cruce*, Cluj-Napoca, 2000, or *Biserica mișcătoare*, Cluj-Napoca, 2006). (elenaplton99@yahoo.com)

## Notes

- 1 Victoria Moldovan, „Privire diacronică asupra românei ca limbă străină – 30 de ani de experiență la Universitatea Babeş-Bolyai din Cluj-Napoca”, in *Lingua. A. Lingvistică*, Cluj-Napoca, anul V, 2006, 7.
- 2 Elena Platon, „Limba română ca limbă nematernă (RLNM) în ciclul gimnazial – fundamentarea unui domeniu de cercetare”, in vol. Elena Platon et. alii, *Procesul de predare-învățare a RLNM la ciclul gimnazial (P2)*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2011, 11.
- 3 Rémy Porquier, « Deux repères de recherche sur l'interaction exolingue », in *Linx. Revue de linguistes de l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense*, no 49, 2003, 51.
- 4 We shortly mention here the traits of the IL in order to facilitate the understanding of the ML concept, since we have dedicated an independent study to it (cf. Elena Platon, „Reflexii asupra conceptului de ‘interlimbă’”, in vol. *Înspre și dinspre Cluj. Contribuții lingvistice. Omagiu profesorului G. G. Neamțu la 70 de ani* (Cluj-Napoca: Editura Argonaut and Editura Scriptor, 2015), 527-539.

- 5 Rémy Porquier, Evelyne Rosen, « Présentation. L'actualité des notions d'Interlangue et d'interaction exolingue », in *Linx*. Revue de linguistes de l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense, no 49, 2003, 12.
- 6 The term was proposed by us in the study entitled „Două avataruri ale limbii: interlimba și microlimba” (in Platon 2016, 634-647). In the present paper we bring new terminological specifications by discussing the legitimacy of using ML in teaching materials for the RFL and by offering samples of ML in order to surpass the strict theoretical frame in which we have previously been working in.
- 7 *Dicționarul explicativ al limbii române (DEX)*, 2nd edition (București: Editura Univers Enciclopedic, 1998).
- 8 Elena Platon, „Două avataruri ale limbii: interlimba și microlimba”, in *The Proceedings of the International Conference Globalization, Intercultural Dialogue and National Identity, Globalization and National Identity. Studies on the Strategies of Intercultural Dialogue/ed.: Iulian Boldea – Tirgu-Mureș: Arhipelag XXI*, 2016, 640.
- 9 Paolo E. Balboni, *Le microlingue scientifico-professionali: Natura e insegnamento* (Torino: UTET Libreria, 2000).
- 10 Tatiana Slama-Cazacu, *Lecturi de psiholingvistică* (București: Editura Didactică și pedagogică, 1980), 373.
- 11 Inga Druță, „Termenul și limbajele specializate. Abordări diverse”, in *Philologia*, LVI, no 3-4, 2014, 92.
- 12 The study in question is « *Textes et documents authentiques au niveau 2* », published in *Le français dans le monde*, no 173 (*apud* Robert 2008: 18).
- 13 D. Abe, F. Carton, M. Cembalo, O. Régent, « Didactique et authentique: du document à la pédagogie », in *Mélanges Pédagogiques*, 1979, CRAPEL, Nancy, 2.
- 14 Jan Goes, *Une initiation à la didactique du FLE* (Craiova: Editura Sitech, 2004), 42.
- 15 This aspect was noticed in regards to some of the audio-video materials we realized within the RLNM and EVRO projects, freely accessible on <http://video.elearning.ubbcluj.ro>. For pedagogical purposes we have here elaborated “semi-authentic” or “realistic” documents for each of the first four levels of competence from the CEFR, by respecting “the form and virtual function specific to authentic texts” (Robert, *ibidem*), in order to confer to them the mark of authenticity. The pedagogical films are anchored in “real” communicational situations, while the tasks formulated in the worksheets are in accordance with the path of the cognitive operations achieved in real life in the reception of a audio/visual message.
- 16 Cyril Weir, Hanan Khalifa, “A Cognitive Processing Approach towards Defining Reading Comprehension”, in Cambridge ESOL: *Research notes*, ISSUE 31, February, 2008, 4.
- 17 *Idem*, 6.
- 18 Lavinia-Iunia VasIU, „Competența de receptare a mesajului oral – evaluare formativă și evaluare sumativă”, in vol. Elena Platon et alii, *Evaluarea competențelor de comunicare orală în limba română – învățământul primar* (Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2015), 51.
- 19 *Idem*, 80.
- 20 Bernard Py, « Apprendre une langue dans l'interaction verbale », in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, no 63, 1996, 23.
- 21 Daniela Kohn, *Puls 9Iași*: Editura Polirom, 2009, 95.
- 22 Victoria Moldovan, Liana Pop, *Noi deschideri pentru limbi. Româna* (SCEREN, CRDP, Pays de la Loire, 2008), 76.
- 23 *Cadrul european comun de referință pentru limbi. Învățare. Predare. Evaluare*, Diviziunea Politici lingvistice Strasbourg, translation coordinated and revised by G. Moldovanu (Chișinău, Tipografia Centrală, 2003), 26-28.
- 24 *Idem*, 166-170.
- 25 Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia VasIU, Dina Vilcu, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2* (Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2014).
- 26 The texts proposed in the *Annex* have been modified more than once over time, as we have ourselves clarified certain aspects regarding the linguistic profile of the levels of competence in the case of the RFL. Once *Descrierea minimală* was finished, they fell into place being used as samples to the students who participate in the training courses, without them having been published until this moment.

# Quelques considérations sur le déclin de la langue française dans l'enseignement roumain

Some Considerations on the Decline of the French Language in the Romanian Education

*Sergiu Zagan\**

In this article, we want to show the gap between what is officially presented in terms of the importance of the French language in Romania today and what the French language has actually become in our country. We extracted some official data from sites that present the French language as still important and then we presented the reality of the French language in Romania today, listing a few reasons for which we can speak of a decline of this language in the Romanian education. The conclusion is a painful one, which shows the fact that French has gone from the state of the language of the elite, to the state of the language of the diaspora workers. The political, economic and educational factors have played a significant role in the decline of this foreign language which is no longer successful among students.

French; gap; companies; universities; students; decrease; data; elite; importance.

---

## 1. Introduction

Dans cet article, nous voulons montrer l'écart entre ce qui est présenté officiellement en matière de l'importance de la langue française en Roumanie aujourd'hui et ce qui est devenue en réalité la langue française sur le territoire roumain. Nous avons extrait quelques données officielles sur des sites qui présentent la langue française comme étant encore importante et, ensuite, nous avons présenté la réalité de la langue française en Roumanie à présent, tout en énumérant quelques raisons pour lesquelles on peut parler d'un déclin de la langue française dans l'enseignement roumain. La conclusion est l'une douloureuse, qui montre le fait que le français est passé de

---

\* Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

l'état de langue des élites, à l'état de langue des ouvriers de la diaspora, raison pour laquelle il n'a plus de succès parmi les étudiants.

## **2. Des données statistiques sur la position de la langue française en Roumanie**

Le Ministère des Affaires Étrangères, sur son site officiel, se vante avec un chiffre considérable de personnes qui parlent et désirent apprendre la langue française :

### Enseignement du français en Roumanie

Dans le système éducatif roumain, la langue française occupe toujours une place particulière. L'étude de la langue française vise une mission importante : maintenir la tradition francophone en Roumanie. Les données statistiques prouvent que le français reste un élément fondamental de la formation culturelle des jeunes Roumains aux niveaux pré-universitaire et supérieur.

À l'heure actuelle, un nombre important de jeunes roumains apprennent le français comme première ou deuxième langue étrangère et un enseignement bilingue s'est développé dans plus de 63 lycées. La Roumanie compte plus de 10 000 professeurs de français, rassemblés au sein de l'Association des professeurs de français (avec 13 branches). Environ 1,5 million d'étudiants apprennent le français. En ce qui concerne l'enseignement universitaire, il existe déjà plusieurs branches francophones et plus de 300 partenariats rassemblent des établissements d'enseignement supérieur en Roumanie et à l'étranger, contribuant à assurer une forte mobilité internationale. À ceux-ci s'ajoutent un nombre important d'étudiants des sections francophones et plus de 20 titulaires de diplômés universitaires ou associés de l'Agence universitaire de la Francophonie. L'importance accordée à l'étude de la langue française en Roumanie se manifeste également par la présence de 4 instituts et centres culturels français (situés à Bucarest, Cluj-Napoca, Iași et Timișoara), ainsi que de 4 branches de l'Alliance française à Brașov, Constanța, Medgidia, Ploiești et Pitești.<sup>1</sup>

L'Institut Français de Bucarest se vante aussi avec des informations qui nous font croire que la langue française est de plus en plus en plus recherchée :

Placé sous la tutelle du Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères, l'Institut français est un centre de ressources et un lieu d'échanges culturels au sein de Bucarest agissant sous l'autorité de l'Ambassade de France en Roumanie. Ses différentes missions consistent en la diffusion de l'enseignement de la langue française à un public large, et de création artistique française en coopération avec divers partenaires culturels. L'Institut français est donc un instrument d'influence, de coopération et de promotion de la culture française, permettant d'affirmer les valeurs de la liberté d'expression et de la diversité. [...]

- Au niveau national, on dénombre plus de 7 000 apprenants inscrits aux différents cours linguistiques, tous niveaux et toutes catégories d'âge confondus.

Cela recouvre l'enseignement du français général et spécialisé, les cours en entreprises, l'enseignement du français aux fonctionnaires roumains, la traduction et l'interprétation.

- Le grand public a, quant à lui, accès au catalogue de la Médiathèque de l'Institut français de Bucarest, qui dispose de près de 27 000 documents sur place, mais également de ressources en ligne que l'on peut retrouver sur la plateforme Culturethèque.<sup>2</sup>

L'Institut français de Cluj-Napoca se vante aussi avec des chiffres considérables de personnes intéressées à la langue française :

Placé sous la tutelle du Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères, l'Institut français de Cluj est un centre de langue et d'échanges culturels agissant sous l'autorité de l'Ambassade de France en Roumanie. Créé en 1991, il est intégré à un large dispositif implanté sur le territoire : ambassade, consulat, Institut français de Roumanie, Chambre de commerce et d'industrie franco-roumaine (CCIFER), lycée français de Bucarest, clubs d'affaires francophones, alliances françaises, Corporation médicale de Cluj (CMC). Chaque année, l'Institut français de Cluj touche environ 30 000 personnes.<sup>3</sup>

### **3. Des statistiques à la réalité, il y a un long chemin**

Graham McNeill a dit : « Il y a trois sortes de mensonges : les petits mensonges, les gros mensonges et les statistiques. »<sup>4</sup>. Nous ne voulons pas dire que les idées citées auparavant sont mensongères, mais que la réalité nous fait découvrir une autre vérité. Nous ne voulons pas montrer que la situation de Roumanie est la plus grave en ce qui concerne la langue française, mais nous voulons mettre l'accent sur le déclin de la langue française et de trouver quelques causes qui ont mené à ce fait. Ainsi, la situation de la langue française en Grande Bretagne est la suivante :

La BBC a interviewé des étudiants se préparant aux examens du GCSE (certificat général d'enseignement secondaire), diplôme obtenu à l'âge de 16 ans. Le nombre total de personnes ayant choisi une langue étrangère pour cet examen a diminué de 45 % entre 2010 et 2018, l'allemand (-67 %) et le français (-63 %) étant les langues les plus négligées. Les étudiants britanniques préfèrent l'espagnol (+ 75 %) ou le mandarin.<sup>5</sup>

Nous voulons énumérer quelques raisons qui ont mené au déclin de la langue française en Roumanie :

#### **a. La raison économique**

En Roumanie, les entreprises multinationales n'exigent pas le français à l'embauche, mais l'anglais. Voyons un exemple tiré du site officiel de la société Auchan :

Spécialiste après-vente  
Département : Innovation

Ville : BUCAREST

Disponible à partir du : 21 août 2019

Responsabilités

Définit la politique de retour en ligne et la commercialisation des produits scellés conformément au droit et à la politique de l'entreprise

Analyse et évalue les produits retournés ; offre des commentaires sur les produits commercialisés

Propose des actions correctives pour l'amélioration permanente des processus après-vente en fonction de l'évolution du marché et de la législation en vigueur

Définit des rapports de contrôle et des outils spécifiques pour l'activité après-vente

Gère l'intégralité du processus de retour des produits vendus en ligne, envoi de service, réparations, garantie prolongée, autres services (assemblage, installation, etc.)

Évalue et gère les coûts après-vente

Collabore directement avec des fournisseurs de services externes

Collabore avec les équipes de support client, la gestion des produits et les équipes opérationnelles pour aligner et améliorer les processus et les procédures.

Le profil du candidat

Diplômé du secondaire

3 ans d'expérience dans la relation client

### **Connaissance de l'anglais**

Très bonne connaissance de MS Office

Knowledge Gima, Meti, systèmes de gestion – est un avantage

Connaissance des applications de messagerie (AWB) et des systèmes de paiement (Netopia) – avantage

Pensée analytique et suivi des résultats

Très bonnes compétences en communication avec les clients et les collaborateurs internes

Initiative, planification et organisation.<sup>6</sup>

La France se classe au quatrième rang des investisseurs étrangers en Roumanie en 2014, après les Pays-Bas, l'Allemagne et l'Autriche. Mais, à la différence des sociétés françaises, les sociétés allemandes demandent la connaissance de la langue allemande à l'embauche. Voilà un exemple tiré du site officiel de Bosch :

Bosch Business Controller deutschsprachig

- Parc Industrial Tetarom III, Strada Robert Bosch, nr 1, Cluj, Jucu, Romania
- Full-time
- Legal Entity: Robert Bosch S. R. L.

Company Description

Welcome to a place where your ideas lead to something big. Welcome to Bosch. Whether in areas of mobility, industrial technology, consumer goods, or energy and building technology: Bosch makes a decisive contribution to improving the quality of life of this generation and those to come. This is only possible with a global network of more than 375,000 highly committed employees, with pioneers who break new technical ground every day. So why not join us in starting something remarkable? Make it happen.

#### Job Description

Ihr Beitrag zu etwas Großem

- Vorbereitung manueller Rechnungen
- Monatliche und periodische Auswertung der Rohstoffe
- Buchung von Verschrottungen
- Eckdatenverfolgung von Investitionsrechnungen
- Sachliche Prüfung PSP-Anlage / BANFen

#### Qualifications

Technische Fähigkeiten

- Universitäts-/Hochschulabschluss in Rechnungswesen/Finanzen/Wirtschaft
- Vorzugsweise 1-2 Jahre Berufserfahrung im Controlling
- **Deutsch & Englisch fließend (mündlich und schriftlich)**
- Erfahrung in der Arbeit mit SAP oder anderen ERP-Systemen

Soft Skills

- Integrität und verantwortungsbewusstes Verhalten
- Sehr gute Kommunikationsfähigkeiten und ein Teamplayer
- Genauigkeit bei Aufgaben
- Problemlösungskapazität
- Analytisches Denken
- Fähigkeit Aufgaben selbst zu priorisieren<sup>7</sup>

Si la langue française n'a pas de succès dans les offres d'emploi des employeurs qui représentent les multinationales de France, elle est utilisée par les Roumains partis en France pour travailler. 300 mille Roumains travaillent en France<sup>8</sup> tandis que moins de 300 étudiants roumains choisissent la langue française comme FLE dans les universités de Roumanie. Cela veut dire que la langue française est apprise dans le milieu naturel plus que dans le milieu universitaire comme FLE. Il résulte que le français a perdu le statut de langue des élites et a gagné le statut de langue des ouvriers qui travaillent en France. Pourquoi choisir la langue française en université, quand les sociétés multinationales françaises ne demandent pas la connaissance de cette langue, mais de la langue anglaise ? Et si l'on veut travailler en France dans le domaine des constructions par exemple, on est accepté toujours sans connaître la langue ...

**b. La raison politique**

L'Organisation francophone internationale réunit officiellement 54 pays (et 20 observateurs) dans lesquels vivent près d'un milliard de personnes. Mais, la réalité est moins glorieuse et tend à masquer le déclin accéléré de la langue française. L'organisation de la francophonie existe depuis 1970 et le sommet en a lieu tous les deux ans. Celui de 2006 s'est déroulé à Bucarest. Depuis son ancien empire, la France n'a gardé que quelques confettis et, pour reproduire sa gloire passée, des pays comme la Bulgarie ou le Vietnam ont été cooptés en Francophonie, dont les relations avec la Francophonie sont discutables. La Bulgarie, par exemple, est entrée en Francophonie à l'époque de Jeliu Jeleu, qui parlait français, mais aujourd'hui, aucun dirigeant de Sofia ne connaît la langue et le touriste n'a aucune chance de rencontrer quelqu'un pour lui répondre en français, bien que Sofia, comme Belgrade ou Bucarest, est surnommée « Paris des Balkans ».

De même, le Vietnam n'a pas à justifier son appartenance à la Francophonie autrement que par le fait qu'il était une colonie française. En fait, Ho et Minh, le fondateur du Vietnam communiste, et Pol Pot, le dictateur génocidaire du Cambodge, vivaient et étudiaient en France et parlaient couramment cette langue.

Aujourd'hui, les conférences de presse quotidiennes de la Commission européenne se déroulent en anglais et les journalistes s'adressent automatiquement dans cette langue. Il semble incroyable qu'en 1995, le français soit la seule langue autorisée dans la salle de presse de la Commission européenne. Il était alors inconcevable qu'un journaliste bruxellois ne parle pas le français régulièrement. Aujourd'hui, ces spécimens sont devenus une rareté.

Il est vrai que, ironiquement, un certain politicien, de la première commission Barroso, était nommé « Commissaire européen au multilinguisme », qui parlait toujours le roumain, car son français et son anglais étaient très douteux. Mais, quand même, pour envoyer des francophones d'Erevan au sommet d'Erevan, comment la Roumanie a-t-elle offert à un autre certain politicien un discours retranscrit phoniquement ?<sup>9</sup>

**c. La raison éducationnelle**

Sur le site *librariafranceza.ro*, au sous-menu *Vocabulaire*, on trouve seulement 6 livres en français, tandis qu'au sous-menu *Grammaire*, on ne trouve que 3 ! Sur le site *elefant.ro*, on trouve un total de 22 livres en français et un total de 30 livres en allemand. En ce qui concerne les jardins d'enfants de Cluj-Napoca, on compte 39 qui impliquent l'apprentissage en allemand<sup>10</sup> et seulement 1 (l'Institut français de Cluj) qui offre l'apprentissage en français<sup>11</sup>.

À travers les programmes d'études qu'elle organise, l'Université Babeş-Bolyai compte en 2018 plus de 44 000 étudiants. Au programme de baccalauréat, 31 454 étudiants sont inscrits, dont 22 890 suivent des programmes en roumain, 4 672 en



hongrois, 705 en allemand, 2 993 en anglais et 194 en français. Au niveau de la maîtrise, à la filière roumaine il y a 6 038 étudiants, à la filière hongroise 997 étudiants, à la filière anglaise 950 étudiants, à la filière allemande 139 étudiants et à la filière française 82 étudiants, pour un total de 8 206 étudiants.<sup>12</sup> Toujours pendant l'année universitaire 2018-2019, pour les programmes de baccalauréat de la Faculté des Sciences Économiques et de la Gestion des Affaires de Cluj-Napoca, on compte 73 étudiants à la filière française et 18 étudiants à la filière allemande (première année d'études)<sup>13</sup>. En ce qui concerne les étudiants de la première année, filière roumaine, qui étudient une langue étrangère, 140 ont choisi la langue allemande et environ 60 la langue française pour l'année universitaire 2018-2019.

#### 4. Conclusion

Compte tenu des idées présentées ci-dessus, nous arrivons aux conclusions suivantes :

a. les sites officiels nous informent que la langue française a encore un statut privilégié tandis qu'en réalité, les étudiants roumains choisissent plutôt l'allemand que le français. Comme exemple, nous avons vu la situation des étudiants de la Faculté des Sciences Économiques et de la Gestion des Affaires, où ils choisissent de suivre les études plutôt en allemand qu'en français ou, s'ils sont à la filière roumaine, la langue allemande comme langue étrangère plutôt que la langue française.

b. les sites des sociétés multinationales françaises, dans leurs offres d'emploi, ne demandent pas la connaissance de la langue française, tandis que les sites des sociétés multinationales allemandes demandent la connaissance de la langue allemande pour le poste à poursuivre.

c. les facteurs politiques, économiques et éducationnels ont un rôle décisif dans ce déclin de la langue française dans l'enseignement de Roumanie.

Nous nous proposons de continuer l'analyse de ce déclin dans un autre article, où nous insistons sur le facteur éducationnel, et de faire un sondage parmi les étudiants de la Faculté des Sciences Économiques et de la Gestion des Affaires pour voir les raisons pour lesquelles, même s'ils ont étudié la langue française au lycée, ils choisissent une autre langue étrangère pendant les années de faculté.

**Lecturer Sergiu Zagan**, PhD. He is a member of the Department of Modern Languages and Business Communication within the Faculty of Economics and Business Administration of Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. He has a PhD in linguistics and a master degree in literature. He has published so far several articles in specialized magazines on topics such as: ellipsis in the narrative discourse and in the professional discourse, discourse analysis, theory and practice in teaching Business French. (sergiu.zagan@econ.ubbcluj.ro)

## Notes

- 1 <http://www.mae.ro/node/12316>
- 2 <http://www.institutfrancais.ro/Bucuresti/text/135/PREZENTARE/15>
- 3 [http://institutfrancais.ro/ClujNapoca/text/135/QUI\\_SOMMES\\_NOUS\\_/12](http://institutfrancais.ro/ClujNapoca/text/135/QUI_SOMMES_NOUS_/12)
- 4 <https://dicocitations.lemonde.fr/citations/citation-136714.php>
- 5 <https://qz.com/1316969/uk-students-are-slowly-ditching-french-and-german-in-favor-of-spanish-and-chinese/>
- 6 <https://cariere.auchan.ro/Position/Details?id=6862>
- 7 <https://jobs.smartrecruiters.com/BoschGroup/743999694807323-bosch-business-controller-deutschsprachig?trid=5ca12582-477f-422c-9efb-2f752450cb38>
- 8 <https://ro.sputnik.md/infographics/20190720/26930981/Romanii-Diaspora-top-10-tari.html>
- 9 <https://www.vice.com/ro/article/zm3epj/zonele-din-europa-in-care-e-greu-sa-cheri-mici-in-limba-ta>
- 10 [https://www.google.ro/search?client=opera&hs=4Zy&tbm=lcl&ei=qzuCXfbxBO2rrgTy\\_pugAg&q=gradinite+cu+predare+in+germana+cluj&oq=gradinite+cu+predare+in+germana+cluj&gs\\_l=psy-ab..3..0i22i30k113.11031.13170.0.13654.5.5.0.0.0.169.594.0j4.4.0....0...1c.1.64.psy-ab..1.4.592....0.ddvSoljR-xk#rlfi=hd;;si;mv:\[\[46.7652164,23.630481\],\[46.7488807,23.6037639\]\];tbs:lr f:!2m1!1e2!2m1!1e3!3sIAE,lf:1,lf\\_ui:2](https://www.google.ro/search?client=opera&hs=4Zy&tbm=lcl&ei=qzuCXfbxBO2rrgTy_pugAg&q=gradinite+cu+predare+in+germana+cluj&oq=gradinite+cu+predare+in+germana+cluj&gs_l=psy-ab..3..0i22i30k113.11031.13170.0.13654.5.5.0.0.0.169.594.0j4.4.0....0...1c.1.64.psy-ab..1.4.592....0.ddvSoljR-xk#rlfi=hd;;si;mv:[[46.7652164,23.630481],[46.7488807,23.6037639]];tbs:lr f:!2m1!1e2!2m1!1e3!3sIAE,lf:1,lf_ui:2)
- 11 [https://www.google.ro/search?client=opera&tbm=lcl&ei=VD2CXe-0Oq-urgTE5Lt4&q=gradinite+cu+p redare+in+franceza+cluj&oq=gradinite+cu+predare+in+franceza+cluj&gs\\_l=psy-ab.3...4174.5436.0.65 79.5.5.0.0.0.155.660.0j5.5.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.4.536...0i22i30k1j33i21k1j33i160k1.0.hjWyRfRX GHY](https://www.google.ro/search?client=opera&tbm=lcl&ei=VD2CXe-0Oq-urgTE5Lt4&q=gradinite+cu+p redare+in+franceza+cluj&oq=gradinite+cu+predare+in+franceza+cluj&gs_l=psy-ab.3...4174.5436.0.65 79.5.5.0.0.0.155.660.0j5.5.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.4.536...0i22i30k1j33i21k1j33i160k1.0.hjWyRfRX GHY)
- 12 [https://www.ubbcluj.ro/ro/infoubb/documente\\_publice/files/raport-rector/Raport\\_Rector\\_2018.pdf](https://www.ubbcluj.ro/ro/infoubb/documente_publice/files/raport-rector/Raport_Rector_2018.pdf)
- 13 <https://econ.ubbcluj.ro/documente2018/grupe/Grupele%20anului%20I,%20nivele%20licenta,%20IF%20 2018-2019.pdf>

# La comunicación publicitaria – formas de manipulación

Marketing Communications – Forms of Manipulation

*Timea Tocalachis\**

This article will be looking at certain resources employed in advertising discourse in order to prompt customers/consumers to purchase the products promoted. We will also illustrate several illocutionary acts contained in advertising slogans.

seduction; publicity; slogan; illocutionary.

La comunicación publicitaria (mediática) ha venido cobrando una importancia peculiar en las últimas décadas. Lo deseemos o no, no nos podemos librar de la publicidad, es como un «virus» (como dirían sus detractores) que se despidió de todos los rincones de la existencia, un pasatiempo muy agradable para sus admiradores y no en último lugar un objeto de estudio tanto en las universidades como en las agencias en las que los creativos buscan cada vez más modalidades de atraer al destinatario (en el caso de la publicidad, el cliente o el consumidor). Para comenzar, es necesario evidenciar la relación que se establece entre los dos polos de la interacción que se encuentran en un *continuum* comunicacional: el emisor y el receptor, el remitente y el destinatario o el destinador y el destinatario: para que una comunicación resulte eficaz, entre los dos actantes aparece un proceso que Greimas llama *contrato de veridicción*<sup>1</sup>, por el cual ambas partes manipulan estados de veridicción. Por este término se entiende no una representación de la realidad exterior, sino una construcción de la verdad a la luz de los efectos que aparecen como consecuencia de la combinación entre las instancias del enunciador y del enunciatario. Por consiguiente, la producción de verdad sería no la producción de discursos verdaderos, sino la engendración de discursos que produzcan un efecto de sentido que se puede llamar «verdad». La persuasión resulta ser una operación cognitiva en que, a través de un contrato, el destinatario, mediante una acción interpretativa, cree lo que le propone el destinador. La comunicación manipulativa aparece cuando el destinatario

\* Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

no puede no aceptar el contrato propuesto por el destinatador. La manipulación tiene una estructura modal de tipo *facticivo*, que determina al destinatario que *haga*. En el caso de la comunicación publicitaria, la intención del destinatador es de influenciar al otro, manipulando el «querer» del destinatario y teniendo como efecto la tentación o la seducción de éste. Según el diccionario de la lengua española de la Real Academia Española, seducir significa engañar, persuadir o cautivar el ánimo. La publicidad ha dejado ya de seducir sólo por el atractivo de los mensajes, convirtiéndose en el enmarañado de símbolos que nos tiene a todos fascinados y prisioneros.

¿Cómo seduce la publicidad?

El mensaje seductor de la publicidad hace que nos identifiquemos con la fama de ciertos personajes que pueblan los anuncios. Todo está envuelto en un disfraz seductor, incluso las noticias más preocupantes, mediante la ropa o la sonrisa que el (la) presentador(a) ostenta. Asistimos a un trastorno de los valores: si antes se llamaba la atención sobre la funcionalidad del producto presentado en la publicidad, hoy en día la estética se vuelve en el valor fundamental del producto. Debido a la seducción, lo superficial adquiere connotaciones profundas y la referencia explícita al objeto tiende a disminuirse e incluso a desaparecer. A la seducción se deben también los mensajes que son solo juego de palabras *Cuida tu vista en serio, no en serie*, las transgresiones de la norma ortográfica *Expléndido Garvey* o la innovación léxica *Es trinamita*. La aparente falta de sentido da lugar incluso a la risa y da fe de una ingeniosidad que es seductora. En realidad la paronomasia utilizada en el primer anuncio llama la atención sobre la cualidad única de las gafas, mientras que en el tercer anuncio la asociación de los dos términos (trina + dinamita) revela la fuerza generadora de energía de dicho refresco. Al mismo tiempo, las repeticiones representan otro método de seducir al receptor, que sea de una manera positiva o negativa, permaneciendo en lo más hondo de nuestra mente.

El juego de apariencias es otro tema predilecto de la seducción publicitaria. La sociedad actual no se preocupa por ser rico/hermoso/inteligente etc., sino por aparentar serlo. Los productos se rigen de las mismas características en un mundo idealizado, hecho que se desprende también de la abundancia de clichés publicitarios tales como la autenticidad, la naturaleza. Se resalta la originalidad de los productos de una marca para distinguirlos de las «imitaciones» de la competencia. El discurso publicitario no utiliza la realidad, para seducir necesita ocultar el precio, las otras limitaciones y hacer referencia solo al objeto como elemento de la realidad. Ésta es la razón por la cual en muchos de los anuncios se nota en primer plano el objeto de la promoción, mientras que los otros elementos se quedan en un plano más oculto. De esta manera se proporciona al receptor la falsa apariencia de que el objeto se encuentra más a su alcance, dándole la ilusión de que lo puede coger en cualquier momento.

El humor en los anuncios publicitarios es otro rasgo cautivador. Tanto el lenguaje (por los juegos de palabras, por los extranjerismos empleados intencionalmente de una forma no siempre correcta) como las imágenes chistosas son el signo de la ligereza de las relaciones actuales. Un elemento que más humor engendra es la parodia, tanto como si se hace referencia a un objeto, como en el caso de la publicidad misma. La publicidad es capaz, igual que el arte postmoderno, de recurrir a los códigos ya establecidos pero de una manera más relajada. Las caras serias de los anuncios de hace algunas décadas han dejado paso a las figuras sonrientes y juguetonas de los anuncios actuales, como consecuencia del relajamiento de las formas y como respuesta a los nuevos valores de la sociedad.

No se puede hablar de seducción si no se menciona la estética de la pasión, tan presente en los anuncios. Desde los esloganes inequívocos como *Déjate llevar por los sentimientos* para una marca de automóviles hasta las imágenes en las que predominan los elementos específicos de la semiótica de la pasión (una mirada seductora o aun más explícito, dos cuerpos entrelazados para subrayar los efectos de un perfume), estos anuncios establecen una relación de complicidad entre el anunciante y el receptor, más obvia en las representaciones visuales. El componente seductor de las imágenes actúa de una manera directa sobre la sensibilidad del receptor, puesto que éstas últimas están desprovistas de cualquier elemento racional o explicativo cuando no van acompañadas por el texto.

Como hemos venido diciendo, el discurso publicitario finge establecer un diálogo. A continuación, veremos a través de qué medios se realiza este diálogo, a saber los actos ilocutivos utilizados por el anunciante para iniciar dicho diálogo, con ejemplos de la publicidad española, francesa y rumana.

- los actos salutativos (una fórmula ritual de cortesía) que abre la interacción. Es el caso de los esloganes de tipo *Hola, soy el mejor producto del mercado* o *Buenos días, os presento el nuevo producto Y*;

- los actos directivos, cuyo propósito es, según Searle<sup>2</sup>, influenciar al interlocutor que haga una cosa. En esta categoría se hallan verbos como *pedir, suplicar, ordenar, reclamar, rogar, solicitar, invitar, aconsejar*. En la publicidad encontramos estos verbos en los enunciados de tipo *Te ruego que no olvides que la salud es lo más importante* u *Os invitamos a probar el nuevo producto X*;

- los actos expresivos, que tienen como meta la expresión de un estado de ánimo en relación con lo que se dice, por ejemplo el agradecimiento, el pesame o el contento. Los verbos que realizan estos actos son *arrepentirse* con su sinónimo *sentir, felicitar, disculparse, agradecer*. Es el caso de los enunciados como *Os felicitamos por comprar este producto* o *Agradecemos a nuestros clientes por su confianza*;

- los actos promisorios tienen como propósito la obligación del destinatario a actuar, a adoptar cierta actitud en el futuro. Los verbos que realizan este tipo de actos son *jurar, prometer, comprometerse* (con el sentido de *hacerse responsable*), *garantizar*. Los eslóganes en los que aparecen estos actos promisorios son los enunciados de tipo *Garantizamos el mejor precio* o *Te prometemos que no quedarás defraudado*.

Uno de los actos que con más frecuencia aparece en el discurso publicitario es el acto promisorio. Una condición necesaria para que dicho acto se produzca es la utilización del mismo lenguaje y dialecto, tanto por el interlocutor como por el destinatario. Así pues, un anuncio con demasiadas informaciones técnicas puede llegar a fracasar, en general, si se dirige a un público femenino. Otra condición imprescindible para que un acto promisorio tenga lugar es la expresión de una actitud o de una conducta por parte del locutor o de una acción que sucede en el futuro. Por ende, el contenido oracional debe ser el hecho de que el locutor actúe en el futuro. De esta manera, aunque el verbo performativo no está presente en el mensaje, se realiza un acto promisorio a través de la presentación de una acción futura que obliga en cierta medida al locutor a cumplir dicha acción: *Te sentirás más joven con Vichy*. El mismo acto se realiza igualmente en un anuncio francés para un producto de belleza: *PREDERMINE CREME est un produit unique, un vrai secret de beauté! Votre peau va l'adorer. (PREDERMINE CREME es un producto único, un verdadero secreto de belleza. Su piel la va a adorar)*. Este mensaje también presenta un valor ilocucionario indirecto, la promesa de la cualidad de dicho producto. Otro acto que se realiza en la publicidad es el acto asertivo, con un valor ilocucionario indirecto, a saber la oferta. Igual que la promesa, la oferta implica un compromiso por parte del locutor para realizar algo en el futuro. El contenido oracional es el mismo como en el caso de la promesa, lo que difiere es el hecho de que la obligación se instaura solo después de que la oferta ya se habrá hecho y, en el caso de la publicidad, el locutor (el segmento meta) puede aceptarla o rechazarla. *Vă ofer noul săpun Lux (Os ofrezco el nuevo jabón Lux)* tiene un valor directo, pero en el enunciado *Cumpărați noul MEGANE (Comprad el nuevo MEGANE)* el valor ilocucionario es indirecto, secundario.

Cabe mencionar que todos los tipos de anuncios, sin importar el valor ilocucionario que tienen los enunciados que constituyen el mensaje publicitario cobran relevancia únicamente cuando existe una interrelación con el contexto, a saber, en el caso del anuncio impreso, con la imagen, con el tamaño de las letras, su color y su forma. Un enunciado mencionado fuera de cierto contexto no tendrá ningún impacto (o uno muy débil) sobre el destinatario del mensaje.

Como conclusión a esta última parte, la teoría de los actos de habla tiene como punto de partida el análisis de cierto tipo de verbos llamados verbos performativos. Por

medio de su utilización en las circunstancias que hemos mencionado anteriormente se producen enunciados que tienen el poder de realizar ciertos actos por su mera pronunciación. En cierta medida, todos los enunciados permiten la realización de unos actos de habla, puesto que vehiculizan un valor ilocucionario que designa la categoría del acto cuya realización permite. Este valor ilocucionario se puede expresar tanto literalmente, como de manera indirecta o lo que algunos investigadores han llamado valores secundarios<sup>3</sup>. En la publicidad se prefieren los valores ilocucionarios indirectos debido a los efectos percutantes que producen sobre el destinatario del mensaje. La polisemia desempeña también un papel importante en establecer el sentido del mensaje, ya que el destinatario es llamado a descodificar la significación del anuncio, interpretándolo según sus conocimientos enciclopédicos. Para que un anuncio tenga éxito (impacto), es imprescindible que se utilicen elementos como la polisemia, artificios del lenguaje o una imagen cómica o seductora. Todos estos representan algunos ingredientes que determinan que un anuncio permanezca en el subconsciente colectivo y, por consiguiente, que el producto o servicio de cierta marca se continúe adquiriendo.

### **Conclusiones generales**

Igual que los otros medios de comunicación, la publicidad es capaz de fingir una reversibilidad formal del proceso de la comunicación. Esto se nota en los sondeos, en las campañas de antes o de después de lanzar un producto o en los índices de audiencia que tienen como propósito el ajuste de tal o tal estrategia comercial. Pero la verdad es que este «diálogo» entre el consumidor y el que propone la publicidad no representa más que un monólogo por parte del anunciante, un cambio que no permite ninguna respuesta y no cambia el orden entre el remitente y el destinatario. Como destinatario del mensaje del anunciante, el público-meta al que este último se dirige es dependiente de las maniobras persuasivas, de las técnicas que el remitente utiliza para dar la impresión de que el destinatario del mensaje representa realmente la instancia decisiva, mientras que no se establece más que una falsa interacción que tiene como propósito el hecho de dar a cada persona la ilusión de una comunicación individualizada.

**Assistant Lecturer Timea Tocalachis**, PhD. She is a member of the Department of Modern Languages and Business Communication within the Faculty of Economics and Business Administration of Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. She has been teaching Spanish Business Language courses to first, second and third year undergraduate students, as well as Spanish Business Communication and Intercultural Communication courses to postgraduate students. Her main areas of interest are: discourse analysis, pragmatics and teaching strategies. (timea.tocalachis@econ.ubbcluj.ro)

Notes

- 1 Algirdas Julien Greimas, *Semántica estructural. Investigación metodológica* (Madrid: Gredos, 1976), 58-70.
- 2 John Rogers Searle, *Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language* (Cambridge: Cambridge University Press, 1969), 22-71.
- 3 John Rogers Searle, *Sens et expression, études de théorie des actes de langage* (Paris : Éditions de Minuit, 1982), 82-100.



# Über die Notwendigkeit eines grammatischen Minimums im Fachunterricht

On the Necessity of Learning Basic Grammar Knowledge in Specialized Courses

*Maria Parasca\**

This paper highlights the necessity of introducing a German language course for the students from the German line of studies. The main aim of this paper is to provide an error analysis based on the students' papers from the German line of studies. The analysis results confirm the necessity of introducing a language course in the German line of studies curriculum as the analysis carried out indicates linguistic competence shortcomings morphologically, syntactically and lexically.

error analysis; German line of studies, advanced German speakers, specialized courses, basic grammar knowledge.

---

## 0 Einleitung und Zielsetzung

Die Fachsprache der Wirtschaftswissenschaften kennt nach der Wende einen Aufschwung in den ehemaligen Staaten des Ostblocks und somit auch in Rumänien. Die Erklärung dafür liegt auf der Hand: die wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Ost und West, die multinationalen Unternehmen, die sich in Cluj niedergelassen haben und vor allem die sehr guten politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen Rumäniens zu Deutschland und Österreich.

Damit verbunden ist auch das stets wachsende Interesse für das Studium der und in der deutschen Sprache nicht nur in ihrem alltäglichen Gebrauch, sondern eher auch häufiger und intensiver im beruflichen Kontext. Wie allgemein bekannt genießen im Beruf das höchste Ansehen diejenigen Fachleute, die sich nicht nur sehr gut fachlich auskennen, sondern auch über eine angemessene kommunikative Kompetenz im

---

\* Babes-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

Fach verfügen, denn die fachliche Kompetenz setzt die kommunikative voraus; sie bedingen sich gegenseitig.

In diesem Sinne spielt für werdende Fachleute der Wirtschaftsfakultäten die sprachliche und kommunikative Kompetenz eine mindestens genau so wichtige Rolle wie die fachliche Kompetenz. Absolventen vom wirtschaftswissenschaftlichen Studiengang brauchen eine kommunikative Kompetenz in deutscher Sprache, sowohl im Sprechen auch im Schreiben. Dafür sind neben der Fachlexik Kenntnisse in der deutschen Morphologie, Syntax und Phraseologie unerlässlich.

Voraussetzung für die Aufnahme an der deutschen Abteilung der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften und Unternehmensführung ist ein Beweis des Niveaus der Deutschkenntnisse, welche mindestens auf B2-Niveau gemäß dem Europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen liegen sollten<sup>1</sup>. In der Regel werden dem Aufnahmedossiers entweder ein Sprachdiplom, Stufe Zwei (B2-C1) oder ein Goethe-Sprachzertifikat (mindestens B2-Niveau) beigelegt.

Trotz dieser Zertifizierungen sieht die Realität oft anders aus. Es fehlt an Übung und auch die grammatikalischen und lexikalischen Strukturen sind oft mangelhaft. Die Studenten schaffen es, das Fachwissen wiederzugeben oder im Fach zu kommunizieren, nur oft leider mit sicht- und spürbaren Schwierigkeiten, indem sie sich gezwungen sehen, immer wieder das Gesagte umzuformulieren, da sie nicht sicher sind, zum Beispiel, welche Verben mit welchen Präpositionen richtig zu kombinieren sind und dann auch noch mit welchem Kasus eine jeweilige Präposition gebildet wird.

Meine Beobachtungen aus der zehnjährigen Lehrpraxis an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften und Unternehmensführung der Babes-Bolyai-Universität stellen den Ausgangspunkt für das Verfassen der vorliegenden Arbeit.

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel anhand einer Fehleranalyse von Klausurarbeiten der Studenten am deutschsprachigen Studiengang „Unternehmensführung in deutscher Sprache“ nachzuweisen, dass ein Sprachkurs für Fortgeschrittene zwei Semester lang unbedingt angeboten werden sollte, damit die Deutschkenntnisse der Studenten optimiert werden können und so die kommunikative Kompetenz im Fach zu verbessern.

In diesem Sinne versteht sich diese Arbeit als ein Plädoyer für eine höhere Gewichtung der sprachlichen Kompetenz bei den deutschen Studiengängen. Man sollte nicht so tun, als ob die Studenten der deutschen Studiengänge Muttersprachler wären, auch wenn sie muttersprachliche Lyzeen absolviert haben. Diesen Anspruch, dass unsere AbsolventInnen die sprachliche Kompetenz eines Muttersprachlers aufweisen, kann man auch nicht erheben, aber dass unsere AbsolventInnen über C1-Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen, scheint mir ein mögliches Ziel zu sein.

## 1 Theoretische Grundlagen – Fachunterricht, Sprachfehler und Fehleranalyse

Die deutschen Studiengänge bieten die Möglichkeit an, einen Abschluss in Wirtschaftswissenschaften zu erlangen, wobei der Fachunterricht in deutscher Sprache stattfindet.

DUDEN<sup>2</sup> definiert den Fachunterricht als ein „in verschiedene Lehrfächer aufgeteilter Unterricht“. Das grobe Hauptziel des Fachunterrichts<sup>3</sup> ist es, fachspezifische Inhalte zu vermitteln. Daraus ergibt sich der hohe Stellenwert der Präzision und Ökonomie im Fachunterricht, die charakteristisch für die fachliche Kommunikation sind.

Die Beschäftigung mit Fehlern im Sprachunterricht kennt eine lange Tradition insbesondere in der Didaktik, wobei die ursprünglich negative Haltung<sup>4</sup> gegenüber Fehler in eine positive umgewandelt wurde.<sup>5</sup>

Fehler als „sprachliche Abweichungen“ werden von Bußmann<sup>6</sup> wie folgt definiert: „Eigenschaft von Ausdrücken einer natürlichen Sprache, die entweder nicht im Einklang stehen mit stillschweigend oder explizit vereinbarten Übereinkünften (→Sprachnorm) oder mit linguistischen Beschreibungen (→Regeln).

Kleppin<sup>7</sup> führt fünf Kriterien ein, aufgrund denen Fehler definiert werden können. Je nach angewandtem Kriterium werden Fehler anders definiert und verstanden. Diese Kriterien stelle ich in Anlehnung an Kleppin<sup>8</sup> auf.

1. Kriterium - Korrektheit:
  - „Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem.“
  - „Ein Fehler eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm.“
  - „Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt.“
2. Kriterium – Verständlichkeit:
  - „Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.“
  - „Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht.“
3. Kriterium - Situationsangemessenheit:
  - „Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.“
4. Kriterium - unterrichtsabhängige Kriterien:
  - „Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt.“
  - „Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.“
  - „Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopf des Lehrers verstößt.“
5. Kriterium - Flexibilität und Lerner Bezogenheit:
  - „Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Lernphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert.“

Aus linguistischer Sicht spielt beim Definieren von Fehlern insbesondere das Kriterium Korrektheit eine wichtige Rolle. Dieses Kriterium bildet der Ausgangspunkt der folgenden Ausführungen. Dabei handelt es sich insbesondere um:

1. Die grammatikalische Korrektheit (auf der morphologischen und syntaktischen Ebene) und
2. Die lexikalische Korrektheit (auf der phraseologischen Ebene).

Aufgrund dieser zwei Kriterien werden die exzipierten Fehler in drei Kategorien eingeteilt:

1. M – Fehler auf der morphologischen Ebene (insbesondere Genus, Deklination, Rektion der Verben und Präpositionen und Umwandlung Substantiv-Pronomen)
2. S – Fehler auf der syntaktischen Ebene (insbesondere Verbstellung in eingeleiteten/uneingeleiteten Nebensätzen, Stellung zusammengesetzter Verbformen)
3. P – Fehler auf der phraseologischen Ebene (insbesondere Kollokationsfehler)

Indem Fehler gesammelt, beschrieben und analysiert werden, werden wichtige Erkenntnisse sowohl für „kurzfristige Korrektivmaßnahmen des Lehrers (*remedial teaching*) als auch – langfristig gesehen – Korrektiv und Ergänzungsdaten für die Graduierung des Lehr- und Lernmaterials“<sup>9</sup> gewonnen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird mit der Fehleranalyse eine Ergänzung des Lehrplans der deutschen Studiengänge um einen Sprachkurs bezweckt.

Die Analyse von Fehlern besteht aus der Beschreibung und Klassifikation von Fehlern. Corder<sup>10</sup> nennt fünf Schritte für die Durchführung einer Fehleranalyse. Diese fünf Schritte sind<sup>11</sup>:

- 1 Sprachdaten sammeln,
- 2 Fehler identifizieren,
- 3 Fehler beschreiben,
- 4 Fehler erklären,
- 5 Fehler bewerten.

## **2 Fehleranalyse und Fehlerklassifizierung**

### *2.1 Zum Korpus: Sprachdaten sammeln und Fehler identifizieren*

Analysiert wurde ein Korpus von 69 Klausurarbeiten im Fach: „Qualitäts- und Leistungsmanagement in der Wirtschaft“ gelegt. Dieses Fach stellt ein Pflichtfach im Studienprogramm: „Unternehmensführung in deutscher Sprache“ dar und setzt sich u.a. folgende Lernziele<sup>12</sup>:

- Aneignung der nötigen Kenntnisse über Waren und Produktqualität, Qualitäts- und Leistungsmanagement in der Wirtschaft,
- Durchführung von Audit und Zertifizierung bezüglich Qualität und Leistung (in) einer Organisation und

- Identifikation, Analyse und Gestaltung der Elemente, die eine unternehmensexterne und -interne Analyse bezüglich der Leistungsbewertung der Organisation erlauben.

Die Klausur besteht aus 25 Aufgaben (4 Punkte pro richtige Antwort) wie z. B.: schematische Darstellungen verschiedener Leistungsprozesse oder Klassifikationssysteme oder Konzepterläuterungen/Definitionen.

Wie erwartet, liefern das meiste Material für die linguistische Analyse die Aufgaben, bei denen die Studenten Konzepte definieren oder beschreiben müssen, da sie bei diesen Aufgaben zusammenhängende und grammatikalisch und lexikalisch richtige Texte in deutscher Fachsprache der Wirtschaft produzieren müssen. Das ist zum Beispiel der Fall bei der Aufgabe 5: „Was stellt die Haltbarkeit (Zuverlässigkeit) einer Ware/Produkt\* dar?“, wo der Student dieses Konzept definieren muss.

Die Korpusbelege wurden wie folgt codiert:

001M2-1

Korpuselement	Fehlerkategorie	Übungsnummer	Fehlernummer
Korpuselement	001-069		
Fehlerkategorie	M = morphologische Ebene S = syntaktische Ebene P = phraseologische Ebene		
Übungsnummer	1-25 (wie oben erwähnt hat die Klausur 25 Aufgaben)		
Fehlernummer	1-3 (Zahl der Fehler im Lösungstext bei einer bestimmten Aufgabe)		

Wenn man mit Korpora arbeitet, stellt sich die Frage der Repräsentativität, sprich inwieweit die aus dem zugrunde gelegten Korpus gewonnenen Erkenntnisse als aussagekräftig für den untersuchten Bereich gelten können. Im 2. Studienjahr der deutschen Abteilung waren zum Klausurzeitpunkt 75 Studenten immatrikuliert. Davon haben 69 Studenten die Klausur geschrieben. Das bedeutet 92 %, was für eine höhere Relevanz bezüglich der erhobenen Daten spricht.

Da es sich um eine Prüfungssituation bei der Datenerhebung handelt, könnte als problematisch betrachtet werden, da in solchen Situationen viele Faktoren die Leistung des Geprüften beeinflussen können, was natürlich die Reliabilität der gewonnenen Daten beeinträchtigen kann. Hier ist zu erwähnen, dass die sprachliche Korrektheit bei der Benotung nur wenig gewichtet wurde.

Ein anderer Aspekt, der bei der Zusammenstellung des Korpus zu berücksichtigen war, war die mögliche Mehrfachzuordnung der Fehler. Bei der Zusammenstellung dieser Arbeit wurden die exzipierten Fehler zielgemäß aller passenden Kategorien zugeordnet.

### 3.2 Datenanalyse: Fehler beschreiben und erklären

Insgesamt wurden aus dem Korpus 340 Fehlerbelege exzerpiert. Die meisten Fehler wurden den Texten folgender Aufgaben entnommen:

- Aufgabe 5 („Was stellt die Haltbarkeit (Zuverlässigkeit) einer Ware/Produkt\* dar?“)
- Aufgabe 2 („Bezüglich der Bestimmungsmethode, unterscheidet man folgende spezifische Verbräuche?“), wo mangelhafte Kenntnisse im Bereich der Deklination der Substantive/Adjektive festgestellt wurden.

Bei der Aufgabe 9 mussten die Studenten folgende Frage beantworten: „Was bezeichnet die europäische ökologische Etikette?“. „Definieren Sie bitte ‚Compliance‘ und nennen Sie Regulierungen, auf die sich Compliance bezieht“ ist die Arbeitsaufforderung bei der Aufgabe 25.

Aufgabe	Fehlerzahl
Aufgabe 5	100
Aufgabe 2	88
Aufgabe 9	41
Aufgabe 7	24
Aufgabe 25	19
Aufgabe 18	13
Aufgabe 12	11
Aufgabe 24	11
Aufgabe 10	9

Aufgabe	Fehlerzahl
Aufgabe 3	6
Aufgabe 8	6
Aufgabe 19	4
Aufgabe 16	3
Aufgabe 13	2
Aufgabe 4	1
Aufgabe 14	1
Aufgabe 20	1

Wie aus der untenstehenden Tabelle und dem Diagramm hervorgeht, sind die meisten Fehler auf der morphologischen Ebene gelagert.

Ebene	Fehlerzahl
Morphologie	207 (60.88 %)
Syntax	23 (6.76 %)
Phraseologie	110 (32.35 %)

Auf der morphologischen Ebene sind Fehler in den folgenden Bereichen festgestellt worden:

1. Genus der Substantive
2. Deklination der Substantive und Adjektive
3. Rektion der Verben und Präpositionen
4. Umwandlung Substantiv-Pronomen
5. Das/dass – Artikel/Konjunktion

Auf der syntaktischen Ebene sind Fehler in den folgenden Bereichen erfasst worden:

1. Verbstellung

- a. im Aussagesatz
  - b. im eingeleiteten Nebensatz
  - c. in zusammengesetzten Verbformen
2. Identifikation der passenden Form des Relativpronomens im Relativsatz

Auf der phraseologischen Ebene sind meistens Kollokationsfehler registriert worden, da die Fachwörter nicht mit den passenden verbalen Kollokatoren kombiniert worden sind.

### 2.3 Fehler erklären und bewerten

Durch Klausuren wird erzielt, zu prüfen, inwieweit sich die Lernenden den vermittelten Stoff angeeignet haben und über die notwendigen Kenntnisse verfügen, um sich im Fach zurecht zu finden und die für das Fach spezifischen Konzepte angemessen in die berufliche Praxis umzusetzen und damit richtig zu operieren. In diesem Sinne werden auch die Klausuraufgaben formuliert, so dass durch die richtige Beantwortung die Lernenden nachweisen können, dass sie die für das Fach kennzeichnenden Konzepte verstanden haben und mit diesen aktiv umgehen können.

Die Konzepte werden anhand von Begriffen (Fachwörtern) bezeichnet. Im Fach „Qualitäts- und Leistungsmanagement in der Wirtschaft“ wird mit den folgenden Hauptbegriffen operiert: *Qualität, Produkt, Risiko, Ware, Maßnahme, Richtlinie, Ziel, Eigenschaft* und *Verbrauch*.

Wie oben erwähnt, handelt es sich auf der morphologischen Ebene am häufigsten um Genus- und Deklinationsfehler. Dabei ist bemerkenswert, dass es insbesondere Fehler beim Genus der Hauptbegriffe auftreten.

Beispiele:

008M3-1	<i>Verbrauch ist größer als das programmiertes Verbrauch</i>
025M5-1	<i>... dass ein Ware (ein Produkt)ihre Qualität einer bestimmten Zeit behält</i>
001M13-1	<i>Mit welchem Methoden wird der Ziel erreicht</i>
002M9-1	<i>... dass der Produkt die Standarde respektiert</i>
009M9-1	<i>... dass der Produkt der Normen der EU respektiert</i>
009M18-1	<i>... hat ein organisatorisches Struktur</i>
005M9-1	<i>... dass die Produkt, die europäische Normen des europäische Union erfüllt</i>
017M10-1	<i>... ist ein technisch-ökonomisch Tätigkeit</i>

Ferner wurden zahlreiche Verstöße gegen die Deklinationsregeln festgestellt.

Beispiele:

001M3-1	<i>die günstigere Arbeitskosten</i>
---------	-------------------------------------

004M5-1	<i>Behaltung des Qualität für ein bestimmten Zeit</i>
005M5-1	<i>Lebensdauer einer Produkt / Ware</i>
011M13-1	<i>Einfluß des hergestelltes Produkt auf den Markt</i>
012M5-1	<i>Die Zuverlässigkeit einer Produkt ist von mehrere Faktoren beeinflusst</i>
069M5-1	<i>... ein Produkt ihr Qualität für einen bestimmter Zeit behält</i>

Eine andere Art Fehler auf der morphologischen Ebene, die häufig vorkommen und eher für das Anfängerniveau spezifisch sind, sind die Umwandlungen Substantiv-Pronomen, die insbesondere beim Definieren von Fachbegriffen beobachtet wurden.

Beispiel:

015M18-1	<i>(der Prozess) es ist ein grundlegendes und geschäftlichen Prozess</i>
----------	--

Der Unterschied zwischen dem unbetonten *das* (Artikel) oder betonten (Demonstrativpronomen) und *dass* Konjunktion wird in den meisten sprachlichen Kontexten missverstanden. Das Verstehen dieser Differenz muss innerhalb des am Anfang genannten grammatischen Minimums bewusst gemacht werden.

Beispiele:

006M5-1	<i>ist der Begriff, das die Wahrscheinlichkeit wiederspiegelt, das die produzierte Ware seine Qualität für eine bestimmte Zeit behält</i>
011M9-1	<i>... bezeichnet ein Instrument, dass zum "Kauf-Verkauf" Handlung hilft</i>
012M9-1	<i>... das er (das Produkt) ökologisch gemacht wurde</i>
021M9-1	<i>Zeigt das der Produkt, Verpackung umweltfreundlich ist</i>
028M5-1	<i>Haltbarkeit stellt die Wahrscheinlichkeit dar, das eine Ware ihre Eigenschaften eine Periode halten wird</i>
037M5-1	<i>Ist die Wahrscheinlichkeit das, ein Ware ihre Qualität eine bestimmte Zeit behält</i>
037M9-1	<i>Sie zeigt an das, Produkt einschließlich der Verpackung umweltfreundlich ist, während des ganzen Lebenszyklus des Produktes ausgehend von den Produktierungsphase bis zum Entsorgung des entstandenen Abfalls.</i>

Auf der syntaktischen Ebene sind eher Fehler im Satzbau erfasst worden, indem die Verbstellung in eingeleiteten und uneingeleiteten Nebensätzen aber auch die



Stellung der Verbteile von zusammengesetzten Verbformen im Satz mangelhaft waren.

Es handelt sich i.d.R. um Interferenzfehler der Muttersprache der Studenten, da der fehlerhafte Satzbau auf den rumänischen Satzbau zurückzuführen ist. Diese fehlerhafte Verbstellung signalisiert bei der Textproduktion eher eine wortwörtliche Übersetzung aus dem Rumänischen als ein Denkprozess in deutscher Sprache. Diese Strategie für die Textproduktion in einer Fremdsprache charakterisiert die Anfangsphase beim Erlernen einer Fremdsprache, während derer die Lernenden aktiv nach Übersetzungen in/aus der eigenen Muttersprache suchen.

Beispiele:

009S5-1	<i>Für Lebensmittel die Haltbarkeit beträgt ein Datum um der Kunde zu wießen, bis wann kann er das essen</i>
010S5-1	<i>Die Haltbarkeit einer Ware stellt ein Dauer Frist, welcher zeigt genau die Zeitspanne in welchen ein Produkt konsumiert werden konnte ohne jegliche Risikos zu betrachten, dar</i>
011S24-1	<i>EU-Verordnungen sind allgemein gültig in allen Mitgliedstaaten</i>
013S19-1	<i>Die Produkte sollen qualitativ sein, so dass sie die Standarde und Normen zu erreichen, so dass sie auf dem Markt zu kommen</i>
014S5-1	<i>lässt sich ausgedrückt in Investitions und Wartungskosten</i>
017S5-1	<i>Die Haltbarkeit eines Produktes lässt sich ausgedrückt in Investitions- und Wartungskosten</i>
030S20-1	<i>die Ziele die ein Mitarbeiter erreichen soll, also die Standarde die das Unt. Von Mitarbeitern verlangt für die Qualität und Kundenzufriedenheit.</i>
031S5-1	<i>Andersgesagt die Haltbarkeit zeigt dass ein Produkt eine bestimmte Gültigkeit hat</i>
035S5-1	<i>Haltbarkeit einer Ware/Produkt stellt die Qualität, die eine bestimmte Ware/Produkt/Dienstleitung erhalten muss auf einer bestimmten ZeitPeriode durch dies wird eine Zuverlässigkeit zum produkt erschaffen.</i>
036S12-1	<i>warum wurde das Unternehmen gegründet</i>
037S9-1	<i>Sie zeigt an das, dass Produkt einschliesslich der Verpackung umweltfreundlich ist, während des ganzen Lebenszyklus des Produktes ausgehend von den Produktierungsphase bis zum Entsorgung des entstandenen Abfalls.</i>
045S24-1	<i>Die Eu-Richtlinie zeigt uns etwas wie wir sollen machen, aber ist nicht verpflichtet und die EU-Verordnung ist verpflichtend.</i>
056S9-1	<i>... zeigt an das die Verpackung ist umweltfreundlich</i>

Zu der phraseologischen Ebene einer Sprache zählen alle Wortverbindungen, in denen die Wörter nicht frei kombinierbar sind. Einerseits weisen diese Wörter bestimmte Kombinationsrestriktionen auf und andererseits bekommen im Rahmen der Wortkombination eine neue, kombinationsspezifische Bedeutung zugeordnet. Während in der Gemeinsprache eher die vollidiomatischen Wortverbindungen, wie zum Beispiel *die Flinte ins Korn werfen*, mit Phraseologie identifiziert werden, sind in Fachsprachen eher die Kollokationen, die Schwierigkeiten bereiten.

Fachliche Kollokationen stellen fachspezifische Wortverbindungen dar, die aus einem Fachwort (Begriff) und einem Adjektiv, Verb oder Substantiv bestehen. Im Rahmen dieser Kombinationen behält das Fachwort seine fachliche Bedeutung und das Kombinationswort, Kollokator genannt, bekommt eine neue, kombinationsspezifische Bedeutung.

Für die vorliegende Arbeit sind die verbalen Kollokatoren von Interesse, da meine Beobachtungen und Untersuchungen<sup>13</sup> gezeigt haben, dass die Fachwörter eher mit gemeinsprachlichen Verben kombiniert werden, als mit fachspezifischen Verben. Das Besondere dabei liegt in der Tatsache, dass die gemeinsprachlichen Verben, im Rahmen der fachlichen Kollokationen einen fachspezifischen neuen Inhalt zugeordnet bekommen, die sich von seiner gemeinsprachlichen Bedeutung unterscheidet.

Die Kenntnisse über diese fachspezifischen Kollokationen mit Verben sind für die Fachleute unerlässlich und gelten als ein Zeichen dafür, dass die Fachleute über das von Ihnen im Fach erwartete Kommunikationsfähigkeit verfügen. Ferner signalisiert ein aktives Verfügen über diese Kollokationen ein fortgeschrittenes Niveau der Lernenden in der Fremdsprache.

Aus der Fehleranalyse geht hervor, dass die Kenntnisse über diese fachspezifische Wortkombinationen nicht vorhanden sind und dass die Lernenden noch als erste Strategie, das wortwörtliche Übersetzung aus der Muttersprache einsetzen und nicht über die nötigen Automatismen verfügen, um die Fachwörter mit dem semantisch passenden Verben zu kombinieren. Als Beispiel sollen hier die Kollokationen des Fachwortes *Qualität* diskutiert werden, welches das zentrale Konzept des Faches Qualitäts- und Leistungsmanagement bezeichnet.

Bei der Aufgabe 5 musste die Haltbarkeit/Zuverlässigkeit einer Ware/eines Produktes definiert werden. Bei der Haltbarkeit/Zuverlässigkeit, so wie diese im Rahmen der Warenkunde verstanden wird, geht es darum, dass die Qualität der Ware/des Produktes eine bestimmte Zeit *erhalten* bleibt. Anstatt dass *Qualität* aber mit diesem Verb kombiniert wird, treten in den analysierten Antworten folgende unpassende Kombinationen auf: *Qualität behalten\**, *Qualität einhalten\**, *Qualität halten\**, *Qualität betragen\**, *Qualität haben\**, *Qualität gut sein\**, *Qualität zeigen\**, und *Qualität bewarten\**.

Die Verben *behalten*, *einhalten* und *halten* stellen wortwörtliche Übersetzungen aus dem Rumänischen für das Verb *a păstra* dar. *Behalten* hat zwar als Bedeutung ‘bewahren’, ‘nicht verlieren’<sup>14</sup>, wird aber mit *Glanz* und *Nerven* kombiniert. *Einhalten* bedeutet auch ‘nicht von etwas abweichen, sondern es beibehalten’ wird aber usuell in dieser Bedeutung mit *Geschwindigkeit* kombiniert. Wie dieses Beispiel zeigt, geht es bei den Kollokationen darum, aus mehreren möglichen verbalen Partnern für ein Fachwort, den auszuwählen, welcher durch Usus und Norm der Fachsprache als usuell und passend etabliert wurde.

Das Decken dieses Mangels in der Kollokationskompetenz, kann durch wie bereits am Anfang erwähnten Sprachkurs erfolgen, im Rahmen dessen nicht nur das Bewusstsein über das Vorhandensein der Kollokationen gebaut werden, sondern auch aktiv die Kollokationskompetenz verbessert werden kann.

#### **4 Zusammenfassende Bemerkungen und Schlussfolgerungen**

Mein Ausgangswort „Plädoyer für die Einführung eines Sprachkurses“ bei den deutschen Studiengängen hat sich anhand der Fehleranalyse vollkommend bestätigt.

Eine erste sich aus den oben vorgestellten Ergebnissen der Fehleranalyse ergebende Maßnahme wäre eine Änderung des Lehrplans für deutsche Studiengänge an der Babes-Bolyai-Universität vorzunehmen. Diese Änderung sollte durch die **Einführung eines Sprachkurses** in den ersten zwei Semestern verwirklicht werden.

Die 340 aus den Klausurarbeiten exzipierten Fehlerbelege bestätigen, dass bei den Studenten einen Übungsbedarf, sowohl im morphologischen, syntaktischen als auch phraseologischen Bereich besteht. Unsicherheiten im lexikalischen und grammatikalischen Bereich beeinträchtigen das Verständnis von wirtschaftsspezifischen Fachtexten und auch das Redigieren von fachspezifischen Texten in deutscher Sprache.

Die durchgeführte Fehleranalyse liefert nicht nur eine empirische Entscheidungsgrundlage für die Lehrplanänderung, sondern auch Unterstützungspunkte für mögliche Inhalte eines Sprachkurses für Fortgeschrittene auf der Universitätsebene.

Eine zweite Maßnahme wäre die **Einführung eines Einstufungstests** bei der Immatrikulation der Studenten, um eine Übersicht über ihre Deutschkenntnisse zu bekommen, damit die Lehrkräfte bereits am Anfang des Studiums Bescheid wissen, um entsprechend im Unterricht agieren zu können.

**Assistant lecturer** Maria Parasca, PhD, is a member of the Department of Modern Languages and Business Communication of the Faculty of Economics and Business Administration at Babes-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. She has been teaching Business German courses to the first, second and third year students and the MA course – Business Communication. Her main areas of interest are: teaching Business German and studying the cultural and intercultural (Romanian-German) aspects of teaching modern languages for specific purposes. (maria.pasca@econ.ubbcluj.ro)

### Notes

- 1 [https://www.ubbcluj.ro/ge/despre/organizare/linia\\_germana](https://www.ubbcluj.ro/ge/despre/organizare/linia_germana), abgerufen am 06.09.2019.
- 2 Vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Fachunterricht>, abgerufen am 05.09.2019.
- 3 Vgl. Rosemarie Buhlmann, Anneliese Fearn, *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen* (5. Auflage) (Berlin und München: Langenscheidt KG, 1991), 81.
- 4 Hierzu können die Arbeiten von Kielhöfer erwähnt werden, der Fehler als „Defekte“ bezeichnete. Bernd Kielhöfer, *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern*. (Kronberg/Ts: Scriptor, 1975), 21.
- 5 Vgl. u. a. S. P. Corder, „The Significance of Learners Errors“, in J.C. Richards (Hrsg.), *Error Analysis. Perspectives on second language acquisition*. (4. Aufl.). (London: Longman, 1978).
- 6 Hadumod Bußmann, *Lexikon der Sprachwissenschaft*. (Stuttgart: Kröner, 2008), 4.
- 7 Karin Kleppin, *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit 19 des Fernstudienangebots „Germanistik/Deutsch als Fremdsprache“. 5. Auflage (München: Langenscheidt, 2002), 20.
- 8 *Idem*, 7.
- 9 Lienhard Legenhausen, *Fehleranalyse und Fehlerbewertung. Untersuchungen an englischen Reifeprüfungsnacherzählungen*. (Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing GmbH & Co, Verlag für Lehrmaterialien KG, 1975), 13.
- 10 S. P. Corder, „The Significance of Learners Errors“, in: Richards, J.C. (Hrsg.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. (4. Aufl.). (London: Longman, 1978).
- 11 Eine andere Einteilung der Schritte einer Fehleranalyse ist z.B. bei Spillner zu finden. Bernd Spillner, *Error Analysis. A Comprehensive Bibliography*. (Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991), XXVI.
- 12 Die Informationen stammen aus der Lehrveranstaltungsbeschreibung SS 2017 Qualitäts- und Leistungsmanagement in der Wirtschaft, Pflichtfach im Studienprogramm: Unternehmensführung in Deutscher Sprache an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften und Unternehmensführung der Babes-Bolyai-Universität.
- 13 Vgl. Maria Parasca, *Profit cumulat – summierter Gewinn* (Mannheim: Institut für Deutsche Sprache Amades-Reihe, Nr. 48, 2016), 193.
- 14 Vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/behalten>, abgerufen am 06.09.2019.

---

# Culture & Language



# Bridging the Two Cultures: Literary Studies through the Looking Glass of Cognitive Science<sup>1</sup>

*Jean-François Vernay\**

In this survey article, Jean-François Vernay purports to retrace the genesis of Cognitive Literary Studies and examine its potential to bring scientific insights to the study of literature. More specifically, his reflexion attempts to determine whether Cognitive Literary Studies is able to bridge “the excitement of connecting scientific principles with a love of literature”, as Peter Stockwell has it. Vernay explores the cognitive and literary intersections through which the cognitive paradigm in Literary Studies is helping to redefine the boundaries between literary and scientific knowledge, renew literary criticism and reconsider one of the defining traits of fiction. What might be dismissed as an umpteenth interdisciplinary approach may in fact hold the key to discarding blue-sky conceptions of fiction while giving teachers and book professionals a cogent and much-coveted argument for the usefulness of literature.

Cognitive Literary Studies; neurohumanities; fiction; criticism; interdisciplinarity; literary theory; cognitive literary history.

---

## Introduction

Cognitive Literary Studies is gradually making its mark with the publication of a growing number of theoretical works that blend scientific approaches with literary theory, a trend which could be seen as narrowing the divide between what C. P. Snow called “The Two Cultures”. To some extent, this slowly emerging trend could even be construed as the missing link, if not the ideal interface, between science and the humanities.

After touching on the genesis of Cognitive Literary Studies, this article explores the cognitive and literary intersections through which the cognitive paradigm in Literary Studies is helping to redefine the boundaries between literary and scientific knowledge, renew literary criticism and reconsider one of the defining traits of

---

\* PhD in Australian Literature, Toulouse-Le Mirail University, Toulouse, France

fiction. What might be dismissed as an umpteenth interdisciplinary approach may in fact hold the key to discarding blue-sky conceptions of fiction while giving teachers and book professionals a cogent and much-coveted argument for the usefulness of literature.

### **The genesis of cognitive literary studies**

As Jean-François Dortier has retraced it in a crystal-clear timeline<sup>2</sup>, the emergence of cognitive science – even though the term was coined in the mid-1970s – can be seen as the logical outcome of a long process of small steps taken throughout history, starting in the early seventeenth century when the rationalist philosopher René Decartes paved the way to theorizing the mind with his famous *cogito ergo sum* concept. It then gained momentum with the first brain-related discoveries in the 1860s followed by the birth of artificial intelligence in 1956, and finally came into full existence in the mid-1970s with the official creation of cognitive science in the United States. At this point, it was clearly an amorphous hodgepodge of ideas – an interdisciplinary coalescence of variegated fields that shared precious few commonalities. In the late 1970s, disciplines such as “philosophy, A.I., psychology, linguistics, neuroscience and anthropology”<sup>3</sup> converged under the cognitive science umbrella, triggering a series of publications on the subject in the 1980s at a time when neuroscience was on a roll. The first Cognitive Science Department was created at the University of California (San Diego), in 1986.

In the 1990s, aptly dubbed “the Decade of the Brain” by American President George H. W. Bush, who was trying to bring brain research to the fore while hinting at our increasingly brain-centred culture, threats of neural reductionism appeared as a symptom of the growing popularity of cognitive science, which has gradually found its place on the radar of literary critics. The cognitive turn was heralded by a spate of seminal publications in the early 1990s such as Mark Turner’s *Reading Minds: The Study of English in the Age of Cognitive Science* (1991) and Marie-Laure Ryan’s *Possible Worlds, Artificial Intelligence, and Narrative Theory* (1991). However, the earliest book-length theoretical work in Cognitive Literary Studies seems to be Reuven Tsur’s 60-odd page treatise entitled *What is Cognitive Poetics?*, published as early as 1983<sup>4</sup>.

Some scholars unambiguously stated their discomfort with the adjective “cognitive” for its fuzzy meaning and its alleged muddled relationship with the other associated terms<sup>5</sup>. However, the syntax speaks for itself: in the phrase Cognitive Literary Studies, the end-weight focus gives prominence to literary studies while, according to a grammar rule spelling out the position of multiple qualifiers, the adjective which is the closest to the noun is the one which characterizes it best. Therefore, there should be no ambiguity as to the fact that cognitive science is here in the service of literary studies, rather than the other way round. What is more –



beyond terminological issues – it is the very definition of this cutting-edge field which remains elusive, although chief characteristics defining this ever-broadening category seem to be: an interdisciplinary approach, a lack of consonance of paradigms, an inspiration from cognitive science research, a concern for issues in literary studies blended with neurological insights, a certain overcautiousness<sup>6</sup> and the use of multiple prisms. Though these major traits can easily be discerned, it is trickier to provide an all-encompassing definition of a field known for its sheer heterogeneity,<sup>7</sup> although one could hazard a concise description.<sup>8</sup> A bird's eye view would perhaps summarize this umbrella label as follows: *a cluster of various literary criticism-related disciplines forming a broad-based trend which draws on the findings of cognitive science to sharpen their psychological understanding of literature by exploring the mental processes at work in the creative minds of writers and readers*. Cognitive Literary Studies has therefore a vested interest in disclosing the invisible, namely not so much what lies within the porous text (i.e. the subtext) as what happens in the writer's or reader's head. In other words, it "would be revealing the ways the embodied mind works as part of but also apart from our conscious awareness with respect to literary phenomena"<sup>9</sup>.

While conducive to interdisciplinary convergence, the mutual pollination of two highly interdisciplinary fields like cognitive science and literary studies was bound to proliferate into a great number of neighbouring disciplines, a complex constellation of subsets which is far from forming a unified research field.<sup>10</sup> It is however possible to divide Cognitive Literary Studies into five major epistemologically-related, though disparate, strains: cognitive literary history (typified by this article and so many other ones listed in my bibliography), evolutionary literary criticism<sup>11</sup> (ranging from biocultural approaches to Darwinian literary studies), Neuro Lit Crit<sup>12</sup> (a neurologizing approach to literature branching out into neuroaesthetics which covers mainly art, aesthetics and the brain), cognitively informed preexisting theories (encompassing cognitive poetics, cognitive rhetoric, cognitive narratology, cognitive stylistics, cognitive ecocriticism, cognitive queer studies, cognitive postcolonial studies, *inter alia*), and affective literary theory.<sup>13</sup> Despite the fact that "interdisciplinarity is becoming not simply a legitimate option for literary scholars, but may be gaining the force of an imperative"<sup>14</sup>, some still find grounds for hostility towards it. For instance, Tony Jackson assesses it in terms of power struggle and construes the adjective "interdisciplinary" as implying that literature is grounded in the theory of cognitive science when in fact it simply refers to the cooperation of at least two disciplines, rather than connoting some form of subservience<sup>15</sup>.

Situated at the crossroads of science and the humanities, Cognitive Literary Studies offers an extraordinary opportunity to bridge the "gulf of mutual incomprehension" between literary intellectuals and scientists which C.P. Snow notoriously identified

in the wake of World War II.<sup>16</sup> Perhaps, along the way, this polymorphous field could even share “the excitement of connecting scientific principles with a love of literature”<sup>17</sup>.

### **Redefining the boundaries between literary and scientific knowledge**

Since the initial publication in 1959 of C.P. Snow’s oft-cited article, Cognitive Literary Studies has been the first official attempt to blend humanistic and scientific inquiry. On a certain level, they are strikingly reminiscent of countless methods of critical analysis which more or less involved a desire to establish a literary science<sup>18</sup>. While Terence Cave, one of its expositors, is adamant that “Literary study is not an *exact* science, and is not likely to become one in the foreseeable future” – his conception of academic criticism almost comes across as a scientific one when he qualifies his initial statement:

Yet it aims at precision, whether in its way of accounting for the detail of literary works, in its procedures for establishing those texts as objects of understanding, or in its recourse to historical and cultural contexts of all kinds. It aims at rigour of argument based on verifiable textual and other evidence, and if its arguments are probabilistic rather than apodeictic, that feature distinguishes it only in relative terms from the procedures of other disciplines.<sup>19</sup>

However, one might counter-argue that such a rigorous approach is chiefly confined to its methodology and does not speak for its results: professional readers would indeed try to avoid the pitfalls of misquoting, of misrepresenting the book, of over-interpreting, or of giving a slant to theories and ideologies. As for their findings – even though they are a mix of “intuitive and reflexive response”<sup>20</sup> –, they unfortunately remain largely speculative, subjective and biased, resulting from spur-of-the-moment intuitions, intrusive emotions and preexistent mental frameworks. Stereotypes, social representations, entrenched opinions, prejudices, expectations and the like, tend to form a cognitive filter for information processed through the brain<sup>21</sup>. In other words, as far as academia is concerned, the recourse to theories of a particular kind and to preexisting knowledge influencing all beliefs and perspectives could be construed as the cognitive filters to which professional readers<sup>22</sup> are subject. This phenomenon known as “confirmation bias”<sup>23</sup> is accounted for by the fact that humans, hardwired to look for confirmations of their beliefs,<sup>24</sup> are not amenable to argument.

As to the degree of scientificity at play, Lisa Zunshine rightfully distinguishes cognitive literary scholars from Literary Darwinists who stand at the scientific left end of the science-humanities continuum. While the former “draw[s] on insights from cognitive science” while approaching “them critically and pragmatically, thinking through them on the terms of their own discipline”, the latter “practice[s] scientism in the name of ‘scientific’ literary analysis, believing that science today

can already explain literature better than the benighted and fraudulent English studies”<sup>25</sup>. Turning critical practice into some form of science will surely result in an asymptotic venture in which professional readers will systematically miss the goal, no matter how close they manage to get. And close enough will never be good enough. Clearly, the objectives of science and those of the humanities are as polar as those of the brain’s left and right hemispheres. While the left hemisphere, like science, aims at thinking about our world as analytically and objectively as can be, the right – very much like the arts – favours a synthetic perspective based on intuition and emotions. As a result, cognitive literary scholars are uncomfortably sitting on the fence dividing the humanistic and scientific approaches, as encapsulated by Tony Jackson’s caustic quip: “To the scientists we are would-be artists; to the artists, we are would-be scientists”<sup>26</sup>.

Once these clear-cut objectives have been unambiguously identified and acknowledged, it may be fruitful to seek commonalities between cognitivism and literary matters, even if they are far from being two of a kind. Such comparisons seeking convergence are not uncommon in discussions of Cognitive Literary Studies. Terence Cave, for instance, feels that cognition and literary criticism both need to be “alert, attentive, responsive” while Sabine Gross pertinently points out that “[i]n more ways than one, literary criticism at its best does exactly what Turner attributes to cognitivism: it exemplifies and highlights how the human mind works and engages texts”<sup>27</sup>. Both parties have taken literary activities or material as conclusive evidence of human cognition processes and have yielded to the temptation of using their counterpart as a foil to buttress their respective ideologies. Given that cognitive scholars have repeatedly investigated interactions with fiction to expand their knowledge of human cognitive skills, it comes as no surprise that literary researchers show a vested interest in cognitive science’s capacity to widen their understanding and enhance their appreciation of literature. The interpenetration of cognitive science and literary studies could be construed as the logical outcome of a literary field suffering from intellectual asphyxia and therefore eager to renew its approaches and discourse by finding refreshing perspectives, i.e. “overtures” or “openings”<sup>28</sup>.

However, such interaction – which could potentially lead to a fruitful two-way dialogue<sup>29</sup> – is impeded by three major obstacles. One of them, as Lisa Zunshine puts it in a nutshell, is that “We are still far off from any definitive understanding of what happens in the fiction-reading brain/mind, but so are cognitive scientists”<sup>30</sup>. Given that cognitive science is still in its infancy and that its findings have a built-in obsolescence factor they cannot neutralize, literary comments are bound to occasionally sound provisional, if not downright conjectural, as emphasized by growingly familiar disclaimers which are regularly inserted in articles and books dealing with Cognitive

Literary Studies<sup>31</sup>. In such uncharted territory, cautious cognitive literary scholars are therefore bound to feel modest, if not a little uncomfortable, when expounding their tentative theories, as is sometimes exemplified by their caveats and excessive qualifying. Beyond the *terra incognita* issue, fear of a scientific drift of literary criticism has certainly slowed down the expansion of Cognitive Literary Studies, which has now been around for over 40 years. No matter how exciting, the emergence of a novel literary paradigm was bound to divide scholars and critics. Admittedly, Cognitive Literary Studies has had its share of enthusiastic and mild responses, if not a mix of both attitudes.<sup>32</sup> But hostility – another major obstacle – has also emerged in the face of its spreading success, an opposition that could well be generated by a form of misoneism, a deep-seated fear of innovation or change that cognitive science would bring to the humanities. Fears of neurocultural hegemony have been expressed as a counter discourse undermining the growing influence of social neuroscience.<sup>33</sup> Such neural neoimperialism or “neurohumanism”<sup>34</sup>, otherwise hailed as the neurological turn, is being met with polite resistance when not charged with reductionism.<sup>35</sup> A third impediment seems to be the persistent divide between literary scholars and scientists epitomized by a “precommunicative divergence”<sup>36</sup> which is incontrovertible evidence that the gap has not yet been bridged. According to Bizup and Kintgen, “cognitive scientists [...] tend to ignore the work of literary critics and scholars” while “cognitive scientists seem to view the study of literature as peripheral to their work, as something to remark upon in an introduction or brief digression but not an activity which can provide real insights about important issues”<sup>37</sup>. What is more, scientific scholarship still has the upper hand as it is generally more trusted than theories conceptualised in the humanities.

Despite these mixed results, Cognitive Literary Studies – very much like Cultural Studies which was also disparaged in its early phase<sup>38</sup> – is to be credited with widening the scope of the literary issues that narratives generate and with granting the literary canon more flexibility. Turning literary studies into a cognitive discipline and retrofitting literary criticism with scientifically approved concepts enable the creation of openings whilst renewing the paraphernalia of critical tools, both of which would breathe new life into literary studies.

### **Renewing literary criticism and the perception of fiction**

Perception, language, memory, consciousness, emotions and motivity have, in turn, taken centre-stage in the cognitive science debates over the last 50 years. Today, the sheer diversity of mental processes (multiple intelligences, distinct memories, multifaceted perception, attention subcategories, etc.)<sup>39</sup> whose complexity is gradually being acknowledged and investigated, begs for more research in the field of cognitive science while prompting other disciplines, like literary studies, to re-examine their long-held assumptions in the face of the latest discoveries. As

an offshoot of this context, Cognitive Literary Studies aims at guiding us through the complexities underlying the creation, understanding and consumption of fiction while renewing the tradition of literary criticism by redefining its concepts, goals and priorities.

Redefining the concepts of literary criticism in the light of cognitivism essentially involves literary theory scholars in first availing themselves of scientific concepts (such as theory of mind, as-if body loops, embodied simulation, mirror neurons, to name a few) and then taking an inventory of the neurobabble that could generate fresher outlooks on literature, understood both as an archive and a practice. Hence, the need to establish a coherent methodological framework and gradually build up a field glossary of technical terms<sup>40</sup>. To be sure, technically-informed discussions might affect literary-minded academics adversely by estranging them from Cognitive Literary Studies, which cannot dispense with informed knowledge of the human anatomy and physiology at large. A telling example of how technical such analyses can become is Gabrielle Starr's detailing of the brain regions involved in aesthetic response<sup>41</sup>. While it might be argued that the general reader would be none the better for it in terms of getting an improved understanding of the work under scrutiny, such terminology – with which cognitive literary critics are meant to be highly conversant – is part and parcel of this ripening field<sup>42</sup>. Indeed, mainstream literary specialists who want to engage with cognitively-inflected readings ought to make brain science widely accessible so that their readership will get a general understanding of how the human mind works and will therefore appreciate the far-reaching implications of the proposed arguments. The next step would be to create new literary concepts and theories to account for newly-discovered methods, mechanisms and phenomena. Logically, most literary concepts proposed in this way would be derived from the brain's characteristics, be it its architecture (inspiring concepts such as modularity)<sup>43</sup>, its new-found neuroplasticity (hence the prevailing idea of fluidity or flexibility)<sup>44</sup> or the intricacies of multifaceted cognitive processes (which translates in terms of complexity)<sup>45</sup>. Some concepts are imported from cognitivism (such as theory of mind, epistemic vigilance, cognitive fluidity, modularity theory and the like) while others are born at the juncture of cognitive science and literary studies (like cognitive flexibility, cognitive mimesis, sociocognitive complexity and affective flexibility). As for new literary theories, Cognitive Poetics, Literary Darwinism and empathetic reading have respectively been theorised by Reuven Tsur, Joseph Carroll and Pierre-Louis Patoine<sup>46</sup>.

While there might be a legitimate sense that “new labels for old ideas”<sup>47</sup> are being generated, there is the added pitfall, as suggested by Alder and Gross, of bringing superficial changes:

Just as they do in other realms of life – art, fashion, architecture – new paradigms in scholarship chase each other and fight for space. New and emerging paradigms tend toward radical criticism of – if not harsh polemic against – existing ones. Sometimes these new paradigms amount to little more than a relabelling or cosmetic changes, so that new knowledge is no more than incremental.<sup>48</sup>

But sometimes, these cosmetic changes are essential to guarantee a certain level of terminology consistency within the new theoretical framework.

At the threshold where literary studies and cognitive science intersect, literary topics such as imagination, realistic depiction, imagery and figures of speech, literary comprehension and reception, identification, the paratext, emotions, fiction reading – in short, “language, mental acts and linguistic artefacts”<sup>49</sup> – are now examined under close scrutiny through the looking glass of science and being reassessed in a more accurate way, which essentially means in keeping with human physiology. This new vision of literature, of its artefacts and their mental processing, is a refreshing perspective the dimension of which gives added value to literary studies. Up until the emergence of this field, consuming literature was like being taken to a theatrical performance where professional and nonprofessional readers would just enjoy the show and/or engage with it discursively from a ringside seat. Cognitive Literary Studies is taking it one step further by touring readers backstage so as to show them the various mechanisms which underlie the performance and its bodily-cum-psychological impact.

Under the influence of cognitive criticism, a book – which from a commercial angle is nothing but a consumer good which partakes of a consumerist culture – becomes the vehicle of a sensory affective, and even kinesic, experience which stimulates nearly all of the reader’s senses (sight, smell, touch and hearing) and elicits emotions. As to language, it is perceived as part of a whole physiological system, becoming “the key empowering affordance, allowing the development of secondary language-based affordances, artefacts or instruments made out of language, such as metaphors, literary genres, poetic and narrative forms, and individual literary works”.<sup>50</sup> In this same cognitively-inflected perspective, readers are referred to as either neurotypical (they stand for the core readership of these studies) or neurodivergent (some of them, like people on the autism spectrum, become the subject of these studies so as to deductively determine by contrast the cognitive processes of the neurotypical readers). At the same time, the act of reading itself is no longer to be taken as a silent activity.<sup>51</sup> In lieu of characters, we now have fictitious phenotypes evolving within specific contexts in response to an evolutionist drive. Literature ends up being repackaged as a “cognitive affordance”, “an *instrument* of thought, while acknowledging that it may also be (or be read as) a *vehicle* of thought or even of

knowledge”<sup>52</sup>. This rough sketch is the new reconceptualizing vision literary scholars would have of fiction.

The input of cognitivism has enabled the goals and priorities of literary criticism to be redefined, causing the emphasis to shift from endogenous issues (chiefly text-specific, such as the aesthetics of representation, prosody, characterisation, narrative poetics, etc.) to exogenous ones: the genesis of storytelling, the transformative power of fiction, the value and function of literature, the ontological status of characters, reading sensations and skills (such as immersion, mind reading, empathetic intelligence or embodied cognition), but also brain architecture and brain processes (memory, attention, the reward system, etc.). Such emphasis on the complexity of cognitive mechanisms responsible for the sheer diversity of reader responses has caused the need for cognitive literary scholars to identify the types of readers (professional or nonprofessional) at the heart of their discussions. Beyond reminding us of the mechanical nature of the human brain, the cognitive science approach encourages us to recognize the contribution of the emotions to the processing of literature, resulting in a paradox: it has taken an objectivity-seeking and scientifically informed research trend to bring awareness to the highly subjective quality and unscientificity of literary analysis<sup>53</sup>.

Far from substituting themselves for cognitive scientists, cognitive literary scholars are by no means intent on putting literature in the lab and on the slab – though, for some of them, readers occasionally become subjects who fall into two categories (i.e. the test and the control group) and follow protocols in strictly controlled laboratory conditions.<sup>54</sup> While a minority of them – the Literary Darwinists – is promoting a scientific appreciation of literature, the work of others boasts a more humanistic take emphasizing the usefulness of fiction, a strategy which could well be invaluable in our market-driven society valorizing the commodification of culture and knowledge.

### **Revamping one of the defining traits of fiction**

According to Cave, “[t]he calculus of literary value, whether aesthetic, ethical, or more broadly cultural, is a universal feature of literate cultures (and no doubt oral cultures too); it arises from the sense that fiction, poetry, theatre, and their analogues are potential goods and potential evils, so that it becomes a matter of urgent concern to calibrate those values in relation to the wider values of the culture in question.”<sup>55</sup> But I feel that the question of fiction’s agency (namely its cognitive affordances),<sup>56</sup> or the quest for the instrumentality and end-directed value of fiction, is probably derived from an existential hangup born out of the unfair comparison between scientists and literary scholars in relation to the usefulness of research. The findings of science are traditionally lauded for having an undisputed value for society as a whole thanks to its plural advantages and wide array of practical applications,



whereas literary academics strive to find societal benefits for *litterae humaniores* when – at best – it can only guarantee individual, if not egoistical ones.

Through Cognitive Literary Studies, fiction is therefore being redefined as a rich cognitive artefact and its literary devices as adaptive cognitive processes granting *Homo narrans* a survival advantage. This “overdetermined and underspecified”<sup>57</sup> evolutionary role is mainly, but not exclusively, propounded by Literary Darwinists to such a ludicrous extent that, under the influence of human evolutionary psychology, literature ends up being grotesquely reduced to Pleistocene stories, hardwired proclivities, and fitness strategies to make the cut from natural or sexual selection<sup>58</sup>. Nevertheless, the adaptationist argument has the merit of shedding light on the fact that consuming fiction is no gratuitous act. It is a well-known fact that nonfiction has an unambiguous pragmatic function and so its instrumentality cannot be put into question: one purchases a cookbook to make recipes, a biography of, say, Barack Obama to learn about his life, or a dictionary to build up one’s vocabulary and look up the meanings of words. All these nonfiction books are sold with an aim of meeting their specific purpose(s) which buyers expect from each of them. But it is highly unlikely that anyone would purchase Hanif Kureishi’s *The Buddha of Suburbia* (1990) with the intention of finding out all about Karim’s fictional life, or would read Philippe Delerm’s *La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules* (1997) in the hope that its author would teach readers about life’s little indulgences. Nor would one sensibly expect to obtain any reliable ethnological information from François Gardé’s *What Became of the White Savage* (2015). And yet, all these fiction books have unsuspected effects on readers, thus giving them value and functionality.

After considering the oral-based cultural heritage of native peoples worldwide, fiction is to be redefined as a larger category comprising any written or oral text proposed as an end product which possesses a certain degree of fictionality, ambiguity and aesthetics, *bereft of pragmatic function*. According to this classic description, whose last criterion is in line with the fact that fictional texts are produced *gratia sui*<sup>59</sup>, fiction should hardly be considered as a commodity that needs to come under the close scrutiny of science and even less as an instrument that would serve a purpose. One might even argue that by using fiction as laboratory material, cognitive literary researchers have somewhat distorted the essence of fiction which, like any form of art, claims to be gratuitous. However, cognitive literary scholars cannot be charged with such accusations given that their use of literary texts is *derivative* from their prime essence. Therefore, ascribing extrinsic functions or values to literary texts does not clash with the fact that they are *intrinsically* bereft of pragmatic function. As Terence Cave elegantly argues, “[t]he aesthetic imagination is in principle insulated from the pressures of utility and functionality, but that doesn’t mean that it has no uses or functions beyond itself. Similarly, the fact that pleasure (in a broad sense) is



a constituent feature of the aesthetic domain doesn't mean that reading literature or looking at paintings or listening to music is just 'fun'<sup>60</sup>.

Although Terence Cave is echoing the classical *topos* that art should lack a pragmatic function, it is highly debatable whether any object, whatsoever, can be devoid of any function. First, people are unlikely to read a book of fiction for no reason: they might seek self-indulging entertainment, escapism, exoticism, a sure way of whiling the time away, to name a few options. Therefore, even if artworks have no *physical* use like tools (for example, a bottle-opener's prime function is to physically open bottles), they are nevertheless likely to possess a *psychological* one, such as affording aesthetic pleasure or stimulating people's minds. So, the intrinsic function could be more than of just one nature. Second, in the most unlikely event that objects could actually be bereft of an intrinsic function, they could still possess an extrinsic function, namely one ascribed externally like, say, cognitive scientists wanting fiction to be test material for their experiments, a technique of seduction, a means of sharpening one's cognitive abilities (some "cognitive calisthenics" of sort) or of reducing social awkwardness (thanks to mind-reading), a cathecting object, a testing ground for folk psychology, an instrument of thought, a fitness-enhancing strategy, and much more<sup>61</sup>. Because they are externally determined, these exogenous functions cannot affect the very essence of fiction.

### **Conclusion: bridging the two cultures?**

By colouring the language of literary criticism with cognitive methodology or explanatory frameworks and by affording a shift of angle which reconfigures the whole field of literary studies, Cognitive Literary Studies is perhaps on its way to have its pertinence recognized in our increasingly brain-based society. And what is literature if not a meeting of two brains/minds? That of the writer who produces the text and that of the reader who consumes it.

Born in the wake of postmodernism, this ground-breaking conception of literature is both an eye-opener in its attempt to fine-tune our scientific-cum-anthropological perception of fiction by delving into the complexities of the various mental processes it involves, and a boundary bender. While the cross-fertilisation of literary studies with the mind sciences could help narrow the divide between these age-old rival disciplines and afford an umpteenth ringside view of fiction, the borderline between fiction and nonfiction – previously eroded by sub-genres such as historical fiction, autobiographical fiction, creative nonfiction, faction, the nonfiction novel and the like – is likely to become even more blurred with this ripening trend intent on giving fiction an undeniably conspicuous pragmatic function. One of the major benefits, perhaps, is that there will be no more hangups for literary scholars, whose role would henceforth be endowed with a sense of purpose. No matter how contentious its claim,

Cognitive Literary Studies has stimulated the exploration of legitimate grounds for readers to believe that fiction is good for them.

**Jean-François Vernay's** *A Brief Take on the Australian Novel* (Adelaide: Wakefield Press) and *The Seduction of Fiction: A Plea for Putting Emotions Back into Literary Interpretation* (New York: Palgrave Macmillan) were released in 2016. He is now taking an exploring interest in the neurohumanities. His latest nonfiction book inspired by cognitive literary studies, *La Séduction de la fiction*, was released in April 2019 in Paris, by academic publisher Hermann.

### Notes

- 1 I am thankful to Dr. Christopher Ringrose for his useful edits and feedback on this article.
- 2 J.-F. Dortier, "Histoire des sciences cognitives" in J.-F. Dortier (ed.), *Le Cerveau et la pensée: la révolution des sciences cognitives* (Paris: Sciences Humaines Éditions, 1988), second edition (2003), 15-30.
- 3 *Ibid.*, 26.
- 4 J. M. Bizup & E. R. Kintgen, "The Cognitive Paradigm in Literary Studies", in *College English*, 55:8 (December 1993), 843. Though Lakoff and Johnson's *Metaphors We Live By* (1980) was published earlier, it can hardly be taken as a literary theoretical study. Rather, it is best described as a thought-provoking linguistic-cum-philosophical study of metaphors drawing on artificial intelligence. This seminal book has had a major influence on cognitive science and Cognitive Literary Studies. As for the first paper published dealing with Cognitive Literary Studies, we might attribute it to French social and cognitive scientist Dan Sperber who propounded the tenets of cognitive rhetoric in "Rudiments de rhétorique cognitive", in *Poétique: Revue de Théorie et d'Analyse Littéraire*, 23 (1975), 389-415.
- 5 All too often, the term cognition becomes a byword for "thoughts" but it covers a much larger spectrum, one which is recalled by Terence Cave: "It's symptomatic of the complexity of this broad interdisciplinary field that the sense attributed to the words 'cognition' and 'cognitive' varies quite widely according to disciplinary context and even within methodologies specific to particular disciplines. In everyday parlance, they are associated above all with understanding and knowledge, in contradistinction not only to perception but also to affect and volition (desire), and this 'folk' sense is also common in philosophy and linguistics. [...] However, most cognitivists nowadays give the word 'cognition' a much broader sense, embracing mental functioning and mental processes as a whole. Those processes include abstract and rational thought, imagination, emotion, and somatic reflexes and responses." in T. Cave, *Thinking with Literature: Towards a Cognitive Criticism* (Oxford: Oxford University Press, 2016), 13-4. For the shifting of the meaning of "cognitive" according to disciplines, see E. F. Hart, "The Epistemology of Cognitive Literary Studies", in *Philosophy and Literature*, 25:2 (October 2001), 317-8. As for the relation between qualifiers, see H. Alder & S. Gross, "Adjusting the Frame: Comments on Cognitivism and Literature", in *Poetics Today*, 23:2 (Summer 2002), 198-9: "Cognitivism in literature aims to relate previously separate terms not only where evolution and history are concerned, as is evinced by the very term *cognitive literary criticism*: it floats two qualifiers without settling the question of where the cognitive and the literary are situated vis-à-vis each other; neither does it specify which aspects or dimensions of literature will become visible through the cognitive lens."
- 6 This state of affairs is mainly due to technological limitations in brain-imaging techniques, scant knowledge of the brain and its processes, insufficient research in cognitive science focusing on fiction, the difficulty of obtaining cut-and-dried findings, not to mention political correctness because very few scholars are at ease with discussing brain-related gender differences.
- 7 "For instance, neuroaesthetics, cognitive narratology, and the new unconscious have little in common, either in terms of areas of research in cognitive science that they draw on, or in terms of theoretical paradigms that they develop". L. Zunshine, "Introduction to Cognitive Literary Studies" in L. Zunshine

- (ed.), *The Oxford Handbook of Cognitive Literary Studies* (New York: Oxford University Press, 2015), 3.
- 8 Lisa Zunshine manages to avoid the pitfalls of an ill-adjusted definition to delineate the even broader category of Cognitive Cultural Studies by remaining succinct: “the incorporation of insights from cognitive science into the study of cultural practices.” L. Zunshine, “Introduction to Cognitive Cultural Studies” in L. Zunshine (ed.), *Introduction to Cognitive Cultural Studies* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2010), 5.
  - 9 T. Jackson, “Issues and Problems in the Blending of Cognitive Science, Evolutionary Psychology, and Literary Study”, in *Poetics Today*, 23: 1 (Spring 2002), 171.
  - 10 This is the reason why forums, conventions and conferences (like the annual “Cognitive Futures in the Arts and Humanities”), multi-authored edited collections and themed journal issues and scholarly projects (such as *Pouvoir des Arts* in France or the Balzan project in the United Kingdom) are all crucial ventures in bringing together scholars working at the juncture of literary studies and cognitivism. There has been a great deal of special themed issues as early as 1994, see: S. Franchi & G. Güzeldere (eds.), “Bridging the Gap: Where Cognitive Science Meets Literary Criticism”, in *Stanford Humanities Review*, 4:1 (1994); A. Richardson & F. Steen (eds), “Literature and the Cognitive Revolution”, in *Poetics Today*, 23:1 (Spring 2002) ; M. Sternberg (ed.), “The Cognitive Turn? A Debate on Interdisciplinary”, in *Poetics Today*, 24: 2 (May 2003); M. Toolan & J.-J. Weber (eds), “The Cognitive Turn: Papers in Cognitive Literary Studies”, in *European Journal of English Studies*, 9:2 (August 2005); (Unspecified editor/s), “Cognitive Themes”, in *Poetics Today*, 30: 3 (Fall 2009); T. Cave, K. Kukkonen & O. Smith. (eds.), “Reading Literature Cognitively”, in *Paragraph: A journal of Modern Critical Theory*, 37:1 (March 2014). As Mark Bruhn notes, there has been many special issues of *Poetics Today* dedicated to cognitive approaches to literature. See M. Bruhn, “Introduction: Exchange Values: Poetics and Cognitive Science”, in *Poetics Today*, 32: 3 (Fall 2011), 405.
  - 11 Evolutionary literary criticism “combines cognitive theory with evolutionary biology and psychology for a wider focus on general behaviours in addition to cognition. Their method has been to seek evidence for what they deem selectively adapted constraints on behaviour and cognition in culture and in literary texts, and, generally, to elaborate these in formalist analyses [...]” E. F. Hart, “The Epistemology of Cognitive Literary Studies”, *Ibid.*, 317.
  - 12 For more details on Neuro Lit Crit, a label coined in 2010, see F. Ortega & F. Vidal. “Brains in Literature/ Literature in the Brain”, in *Poetics Today*, 34:3 (Fall 2013), 328-33 & 350.
  - 13 Marco Caracciolo subdivides cognitive approaches to literature into three literature-centred branches: 1. literature as an object of interpretation whose approach could either be analogical or thematic, 2. The psychological processes underlying readers’ engagements with literature, 3. literature as an activity impacting readers’ psychology. See figure 2 in “Cognitive Literary Studies and the Status of Interpretation: An Attempt at Conceptual Mapping”, *New Literary History* 47:1 (Winter 2016), 203.
  - 14 M. T. Crane & A. Richardson. “Literary Studies and Cognitive Science: Toward a New Interdisciplinary”, in *Mosaic*, 32:2 (June 1999), 123.
  - 15 “If *interdisciplinary* tends to mean grounding a practice from one discipline in a theory from another discipline in such a way that theory cannot be affected by practice, then we may have a hard time achieving the truly *inter* blend that would seem to be the spirit of the term interdisciplinary.” T. Jackson, “Issues and Problems in the Blending of Cognitive Science, Evolutionary Psychology, and Literary Study”, *Ibid.*, 178.
  - 16 The scientist and novelist C. P. Snow originally entitled his lecture “The Two Cultures and the Scientific Revolution”, later known as “The Rede Lecture, 1959,” in C. P. Snow, *The Two Cultures: And a Second Look* (Cambridge: Cambridge University Press, 1964), 1-21.
  - 17 P. Stockwell, *Cognitive Poetics: An Introduction* (London: Routledge, 2002), 11.
  - 18 I have recapitulated these literary approaches elsewhere. See *The Seduction of Fiction: A Plea for Putting Emotions Back into Literary Interpretation* (New York: Palgrave, 2016), 3-4.
  - 19 T. Cave, *Ibid.*, 21.
  - 20 *Id.*
  - 21 J.-F. Dortier, “L’Univers des représentations ou l’imaginaire de la grenouille”, in J.-F. Dortier (ed.), *Ibid.*, 417–29.

- 22 The professional reader is not a reader who makes a job out of reading books, but a reader on a mission, with a set purpose. See my distinction between professional and nonprofessional readers in the opening chapter of *The Seduction of Fiction*.
- 23 Tony Jackson's confessing to a prejudiced mind is an apt illustration: "For Patrick Hogan and others like him, one reason scientific method towers over other means of establishing knowledge is that it has systematic, built-in protections against confirmation bias. In literary studies though, if you sign up with feminism or new historicism or postcolonial studies, not to mention psychoanalysis, you take on as an established theory what from the scientific perspective would be at best a weak hypothesis; and then one way or another you set out to find your 'theory' confirmed in your chosen texts." In "Literary, Interpretation' and Cognitive Literary Studies", in *Poetics Today*, 24: 2 (Summer 2003), 200.
- 24 H. Mercier & D. Sperber, "Why Do Humans Reason? Arguments for an Argumentative Theory", in *Behavioral and Brain Sciences*, 34:2 (2011), 57-74.
- 25 L. Zunshine, "Introduction to Cognitive Literary Studies", in Zunshine, Lisa (ed.), *Ibid.*, 2.
- 26 T. Jackson, "Issues and Problems in the Blending of Cognitive Science, Evolutionary Psychology, and Literary Study", *Ibid.*, 165.
- 27 T. Cave, *op.cit.*, 1. For Terence Cave, literature is no exception as it "offers a virtually limitless archive of the ways in which human beings think, how they imagine themselves and their world", T. Cave, *Ibid.*, 14. See also Sabine Gross's discussion of *Reading Minds: The Study of English in the Age of Cognitive Science* (1991) by Mark Turner in "Cognitive Readings; Or, the Disappearance of Literature in the Mind", *Poetics Today* 18:2 (Summer 1997), 286. Alan Palmer posits that "fictional narrative is, in essence, the presentation of mental functioning." A. Palmer, *Social Minds in the Novel* (Columbus: Ohio University Press, 2010), 9.
- 28 "As old meets new, the new – cognitivism – transforms the old – literature – into new, with the implicit promise or claim that literature will no longer be the same after its passage through cognitivist procedures." See subsection "1. Cognitivist Overtures: Branching Out and Reaching Out", in H. Alder & S. Gross, *Ibid.*, 195-6. And as Terence Cave observes, "For mainstream literary specialists and readers, however, what is likely to matter most in the end is the openings offered by cognitively inflected reading." T. Cave, *Ibid.*, 31.
- 29 "[...] the practice of interpretation does seem to create some headaches, especially if one is in favour of a strong model of interdisciplinary where literary studies are expected to open a 'two-way dialogue' with cognitive science, not just importing concepts and models (often in a metaphorical way) but actively participating in – and shaping – cognitive-scientific research. M. Caracciolo, "Cognitive Literary Studies and the Status of Interpretation: An Attempt at Conceptual Mapping", in *New Literary History*, 47:1 (Winter 2016), 187.
- 30 L. Zunshine, "The Secret Life of Fiction", in *PMLA*, 130:3 (2015), 727.
- 31 See for instance Terence Cave's preface and Lisa Sunshine's introduction: "One also needs to bear in mind that cognitive science is still in an early phase of development and that many of its hypotheses remain conjectural." T. Cave, *Ibid.*, vii. "Indeed, given what a messy proposition the human mind/ brain is and how little we still know about it, striving toward a grand unified theory of cognition and literature is to engage in mythmaking." L. Zunshine, "Introduction to Cognitive Literary Studies" in L. Zunshine (ed.), *Ibid.*, 1.
- 32 Alan Richardson and Francis Steen enthusiastically take these "new theoretical directions" to be "a promising new field for interdisciplinary scholarship." In "Literature and the Cognitive Revolution: An Introduction", in *Literature and the Cognitive Revolution*, *Poetics Today* 23:1 (Spring 2002), 6. For a survey of scholars who enthusiastically tried to "forge links between literary studies and cognitive science", see M. T. Crane & A. Richardson. "Literary Studies and Cognitive Science: Toward a New Interdisciplinary", in *Mosaic*, 32:2 (June 1999), 123-40. As for mixed feelings, see Monika Fludernik's forecast ventured less than a decade ago: "My prognosis for twenty-first-century literary criticism from the vantage point of narratology and cognitive studies is therefore both optimistic and cautious. A huge consolidation and expansion may be in the making, but only if current centrifugal tendencies in the cognitive approach to literature can be harnessed to a larger framework." M. Fludernik, "Narratology in the Twenty-First Century: The Cognitive Approach to Narrative", in *PMLA*, 125:4 (2010), 927.

- 33 See N. Chevassus-au-Louis, “Le nouvel impérialisme neuronal : Les neurosciences à l’assaut des sciences humaines”, in *Revue du Crieur*, 3 (3 March 2016), 109-121. Sylvain Prudhomme argues that the literariness of literature is often being overshadowed by comments on the reader’s mental processes, “Littérature et sciences cognitives”, in *Labyrinthe*, 20 (20 April 2005), 93-7.
- 34 Neurohumanism is a word coinage tinged with irony. See footnote 7 in H. Wojciehowski & V. Gallese. “How Stories Make Us Feel: Toward an Embodied Narratology”, in *California Italian Studies*, 2:1 (2011).
- 35 Terence Cave has recently observed that: “[...] cognitive methodologies and explanatory frameworks have not yet begun to inflect the common language of literary study; indeed they often meet with resistance both from those who remain attached to traditional modes of literary history and criticism and from those who pursue variants of the literary theory that characterized the late twentieth-century scene.” T. Cave, *Ibid.*, 15.
- 36 H. Alder & S. Gross, “Adjusting the Frame: Comments on Cognitivism and Literature”, *Ibid.*, 211: “On the one hand, literary scholars succumb to the seductiveness of scientific terms and import them into literary analysis with little consideration for their actual scientific use, treating them in effect with poetic license and happily engaging in creative analogies (examples that come readily to mind are chaos theory and fractal structure). In the reverse direction, one encounters a specific type of prejudicial discrimination against literary terms: the tendency to regard terms of literary scholarship as reducible to their everyday understandings and to assume unquestioningly that scientific terms, in contrast, are inevitably precise, nonfigurative, rigorously descriptive, and backed up by empirical knowledge.”
- 37 J. M. Bizup & E. R. Kintgen, “The Cognitive Paradigm in Literary Studies”, *Ibid.*, 842.
- 38 J. Culler, *Théorie littéraire* (Paris : Presses Universitaires de Vincennes, 2016), 71.
- 39 For multiple intelligences, distinct memories, multifaceted perception, subcategories of attentional processes see respectively H. Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (New York: Basic Books, 1993); F. Eustache (ed.), *Mémoire et émotions* (Paris : Le Pommier, 2016); L. Otis, “The Value of Qualitative Research for Cognitive Literary Studies” in L. Zunshine (ed.), *The Oxford Handbook of Cognitive Literary Studies* (New York: Oxford University Press, 2015), 505-524, and M. Sarter & al., “The Cognitive Neuroscience of Sustained Attention: Where Top-Down Meets Bottom-Up”, in *Brain Research Reviews*, 35 (2001), 146-60.
- 40 Implicatures, salience, emergence theory, affordance and cognitive mimesis, are some of the words and phrases discussed by Terence Cave in *Thinking with Literature: Towards a Cognitive Criticism* while, as Tony Jackson notes, concepts such as “figure/ground; prototypes; cognitive *deixis*; cognitive grammar; scripts and schemata; discourse world; conceptual metaphor; parable; text worlds; comprehension” are detailed in Peter Stockwell’s *Cognitive Poetics: An Introduction*. In T. Jackson, “Explanation, Interpretation, and Close Reading: The Progress of Cognitive Poetics”, in *Poetics Today*, 26: 3 (Fall 2005), 525.
- 41 In her discussion of imagery in aesthetic experience, Gabrielle Starr engages with the cerebellum, the anterior medial prefrontal cortex, the substantia nigra, the inferior temporal sulcus, the dorsal nexus, the temporo-parietal junction and the posterior cingulate cortex. G. Starr, “Theorizing Imagery, aesthetics, and Doubly Directed States” in L. Zunshine (ed.), *The Oxford Handbook of Cognitive Literary Studies* (New York: Oxford University Press, 2015), 247-68. Such embracing of technicality incidentally begs the question raised by Tony Jackson: “To what extent will arguments in a given discipline be expected to include a full knowledge of the key terms imported from other disciplines?”. See T. Jackson “Questioning Interdisciplinarity: Cognitive Science, Evolutionary Psychology, and Literary Criticism”, in *Poetics Today*, 21: 2 (2000), 332.
- 42 Tony Jackson sees proof of this ripening in the emergence of textbooks on the subject. In “Explanation, Interpretation, and Close Reading: The Progress of Cognitive Poetics”, *Ibid.*, 519: “In the unfolding history of a new approach to the study of literature, the appearance of introductory textbooks marks a kind of milestone, for it suggests that the approach has managed to reach an important threshold of scholarly use.”
- 43 See Ellen Spolsky’s module-inspired theory which accounts for the instability of meaning and more specifically “for describing change in literary interpretation”. In *Ibid.*, 9.
- 44 For instance Terence Cave mentions “cognitive fluidity, a concept developed by Steven Mithen in *The*

- Prehistory of the Mind: A search for the Origins of Art, Religion and Science* (1996). See T. Cave, *Ibid.*, 20. Susan Feagin discusses “affective flexibility” in *Reading with Feeling: The Aesthetics of Appreciation* (Ithaca: Cornell University Press, 1996), 238. Ellen Spolsky, as for her, posits “cognitive flexibility” in *Gaps in Nature: Literary Interpretation and the Modular Mind* (Albany: State University of New York Press, 1993), 73.
- 45 For instance, see Lisa Zunshine’s idea of “sociocognitive complexity”. Theory of mind (barring the pitfalls of mind misreading), fictional mind reading, nested mental states, etc. are concepts that have been explored in the hope that they would hold the key to enhancing what Zunshine calls “sociocognitive complexity”. According to Zunshine, fictional sociocognitive complexity is “not reducible to social cognition” because it can be stylistically created by fiction writers through a full gamut of genres, thus coming in many shapes and forms. L. Zunshine, “Style Brings in Mental State”, in *Style*, 45:2 (Summer 2011), 353: “[...] I argue that a succession of scenes featuring third-level embedment – a mind within a mind within a mind – is the baseline for fiction. No fictional narrative can function on a lower level of sociocognitive complexity (though some experimental narratives try disguising mental states). Some authors/genres/works occasionally operate on the fourth level, and some reach even to the fifth and even sixth levels.” See also L. Zunshine, “The Secret Life of Fiction”, in *PMLA*, 130:3 (2015), 729 & L. Zunshine, “Sociocognitive Complexity”, in *Novel: A Forum on Fiction*, 45:1 (2012), 13-8.
- 46 See R. Tsur, *What is Cognitive Poetics?* (Tel Aviv: The Katz Research Institute for Hebrew Literature, 1983); J. Carroll, *Evolution and Literary Theory* (Columbia/ London: University of Missouri Press, 1995) and *Literary Darwinism: Evolution, Human Nature and Literature* (New York/ London: Routledge, 2004); P.-L. Patoiné, *Corps/texte. Pour une théorie de la lecture empathique*. Cooper, Danielewski, Frey, Palahniuk (Lyon : ENS Éditions, 2015).
- 47 This is part of Toni Jackson’s unrelenting criticism against Cognitive Literary Studies, though she claims that she is not adverse to this field but just playing the devil’s advocate. In “Explanation, Interpretation, and Close Reading: The Progress of Cognitive Poetics”, *Ibid.*, 526. What is more, a lot of claims presented as novelty by cognitive research are nothing more than a rediscovery of ideas already propounded in the humanities. See for instance A. Richardson, “Imagination: Literary and Cognitive Intersections” in Zunshine, Lisa (ed.). *Ibid.*, 232: “Although Schacter and others present it as a novelty, the notion of a single system for remembering and for envisioning possible futures is in fact a rediscovery of connections well understood by the Romantic era.” Alder and Gross, while historicising cognitivism, pertinently point to the fact that the brunt of Lakoff and Johnson’s argument in *Metaphors We Live By*, i.e. “the centrality of metaphor in language and thought” has already been discussed in the humanities by Jean-Jacques Rousseau and other thinkers who are perhaps to be taken as protocognitivists, like German scholar Gotthold Ephraim Lessing who argued in 1769 that art and literature “endowed with the power [...] to isolate and to focus attention at will”, qualities which are quintessential for the survival of our species. H. Alder & S. Gross, “Adjusting the Frame: Comments on Cognitivism and Literature”, *Ibid.*, 203-4 & 206.
- 48 H. Alder & S. Gross, *Ibid.*, 197.
- 49 A. Richardson & F. Steen in “Literature and the Cognitive Revolution: An Introduction”, *Ibid.*, 1.
- 50 T. Cave, *Ibid.*, 52.
- 51 Incidentally, the Helen Wills Neuroscience Institute (Berkeley, California) is about to make audible the little voice inside our heads which we hear when reasoning in our minds or when not reading aloud, that is “silently” – for want of a better word.
- 52 T. Cave, *Ibid.*, 150.
- 53 In *The Seduction of Fiction*, I pleading for the restoring to favour of subjectivity in literary reception. See pp. 63-4.
- 54 See for instance L. Otis, “The Value of Qualitative Research for Cognitive Literary Studies”, *Ibid.*
- 55 T. Cave, *Ibid.*, 147.
- 56 See Chapter 4 of *Thinking with Literature* which is entitled “Literary Affordances”. “According to Gibson’s definition, affordances are thus the potential *uses* an object or feature of the environment offers to a living creature.” T. Cave, *Ibid.*, 48.
- 57 T. Cave, *Ibid.*, 142.
- 58 The survival value of literature is mainly propounded by Literary Darwinists whose evolutionist

perspective is not to everybody's taste. For a thorough critique of this branch of Cognitive Literary Studies, read J. Kramnick, "Against Literary Darwinism", in *Critical Inquiry*, 37: 2 (Winter 2011), 315-47. Cf. the response to this article: G. Starr, "Evolved Reading and the Science(s) of Literary Study: A Response to Jonathan Kramnick", in *Critical Enquiry*, 38 (Winter 2012), 418-25.

- 59 In an essay entitled "On Some Functions of Literature", Umberto Eco observes that "we are surrounded by intangible powers, and not just those spiritual values explored by the world's great religions. [...] And among these powers I would include that of the literary tradition; that is to say, the power of that network of texts which humanity has produced and still produces not for practical ends (such as records, commentaries on laws and scientific formulae, minutes of meetings or train schedules) but, rather, for its own sake, for humanity's own enjoyment – and which are read for pleasure, spiritual edification, broadening of knowledge, or maybe just to pass the time, without anyone forcing us to read them (apart from when we are obliged to do so at school or in the university)." U. Eco, *On Literature*. Trans. Martin McLaughlin. (New York: Harcourt, 2000), 1.
- 60 T. Cave, *Ibid.*, 149.
- 61 The insistence on the instrumentality or usefulness of fiction, on the idea that it would have a value – if not a function, perhaps even an adaptive one in keeping with the theory of evolution – climaxes in the last chapter of *Thinking with Literature: Towards a Cognitive Criticism* (2016) with a detailed listing of the variegated cognitive functions of literature (See pages 140-2). "Like many other human instruments, it offers a constantly expanding range of possibilities for use, some of which may be beautiful and enriching, others sinister, subversive, repulsive." T. Cave, *Ibid.*, 142.



# Traduction, Plurilinguisme, Multiculturalisme

Translation, Plurilingualism, Multiculturalism

*Esra Uluşahin\**

Translation is a concept used in cultural studies to demonstrate linguistic or other changes in a specific culture. The language is therefore derived from the culture itself, and this culture is produced from the specificity of people in a universe generating diversity. In other words, when we say translation, we speak of cultural action. The translator is the main actor of this cultural action if he/she is multilingual and multicultural. Although bilingualism is considered plurilingualism, it has been adopted as a cultural policy, especially for Western societies, because it was developed for both political and economic reasons. Multiculturalism is a historical and anthropological conclusion that exists in almost all societies. The translator presents a good translation thanks to his/her plurilinguistic and multicultural experiences, taking into account cultural elements and cultural deviations. The translator is, of course, a mediator between the source-culture and the target-culture, so that he/she does not try to get the source-culture before the target-culture so as not to create an ambiguity in the reader's mind.

translation; culture; multilingualism; multiculturalism; the role of the translator.

---

## Introduction

La traduction est un processus mental, un passage culturel, civilisationnel, cognitif et linguistique. Elle est bien présente, outre la dimension linguistique, dans des champs de connaissances intellectuelles et culturelles. Ce transfert du contenu de la langue-source vers la langue-cible fait que la traduction soit considérée comme un contenu personnel du traducteur, ayant la faculté de rénover et d'intégrer les cultures et, par conséquent, permettant la communication et l'échange des expériences, ce qui démontre qu'elle est aussi un art, une science et une spécialité cognitive assez large.

La relation entre la langue et la culture en matière de superposition prend un aspect intellectuel et polémique. En conséquence, plusieurs critères émergent menant à un enrichissement interlinguistique. La langue est le résultat et l'évolution de la pensée

---

\* Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara, Turkey



humaine, avec laquelle on définit l'aspect de ses pensées et le niveau de sa vie, ce qui permet à la diversité des langues de produire plusieurs caractéristiques pour la pensée humaine. Ces aspects-là et les multiples distances cognitives engendrent beaucoup de perceptions, et cela constitue la grande partie de ce que l'on appelle la culture. La culture ne se limite pas seulement à la langue, elle la dépasse afin que devant la langue il apparaisse un large espace pour dégager les indications symboliques « semiosis » qui nourrissent la langue, et les espaces, qui se croisent et portent le concept de la langue dans la culture, sont de multiples espaces superposés et emmêlés. On peut dire que les cas d'emmêlement sont les passages et les canaux qui font passer la contribution de la langue dans la culture et son développement, mais aussi les contributions de la culture dans la langue. La traduction aura ainsi un rôle de diffusion, mais aussi de gardien de la culture.

### **L'opération traduisante et la diversité culturelle**

G. Mounin, dans *Problèmes théoriques de la traduction*, dit ainsi : « pour traduire une langue étrangère, il faut remplir deux conditions, dont chacune est nécessaire, et dont aucune en soi n'est suffisante : étudier la langue étrangère ; étudier (systématiquement) l'ethnographie de la communauté dont cette langue traduite est l'expression. Nulle traduction n'est totalement adéquate si cette double condition n'est pas satisfaite. »<sup>1</sup>. La traduction est considérée comme un outil d'information ayant trait aux facteurs sociaux, politiques, intellectuels et idéologiques, étant donné qu'elle regroupe la diversité culturelle et humaine, qu'elle est issue d'un environnement à caractère spécifique dans le cadre d'une diversité culturelle et humaine. La traduction s'inscrit dans deux concepts divers et différents ou dans deux environnements différents, et c'est ici qu'intervient le rôle du traducteur dans ces circonstances culturelles diversifiées. Il est, donc, primordial pour le traducteur de trouver un moyen adéquat pour faire face à cette différence et diversité dans le texte et dans ce contexte. Comme M. Bakhtine considère que « le signe et la situation sociale où il s'insère sont indissolublement liés. Le signe ne peut pas être séparé de la situation sociale sans voir s'altérer sa nature semiotique. »<sup>2</sup>, la traduction est cette activité qui doit traiter deux langues et cultures selon leurs conditions. Le traducteur aussi se retrouve comme un médiateur entre la culture source et la culture cible dans le processus de traduction. Il ne cherche pas à privilégier la culture source aux dépens de la culture cible, ceci est le devoir et la mission du traducteur devant un texte. Le traducteur doit, donc, modifier le texte source en ce qui concerne le sens pour ne pas attirer l'attention du lecteur, afin qu'il bénéficie de cette langue et de cette culture et *vice-versa*.

Il faut aborder la question de l'acculturation<sup>3</sup> parce qu'elle exprime au départ le problème des autres, la traduction est devenue synonyme de l'« acculturation », car les deux résument la réalité d'une coexistence des différentes cultures. Au milieu

de ces changements culturels, il semblerait que le rôle du traducteur est de recevoir, de donner, de concevoir et d'ajouter, à travers le mécanisme de l'acculturation elle-même, ce qui dépasse le processus de mélange dans le contexte de la diversité et la différence culturelle qui engendre un nouveau fait culturel.

La traduction est également une attitude linguistique pratiquée par tout être humain à une période de sa vie, comme le cas des bilingues qui traduisent d'une manière totalement spontanée et naturelle et sans aucune préciosité, et c'est ce qu'on appelle la traduction naturelle. Le traducteur est-il donc soumis ou libre dans sa traduction et doit-il avoir de vastes connaissances dans les différentes cultures ?

Dans une opération de traduction, le traducteur doit avoir une diversité culturelle sans compter le niveau linguistique. La diversité culturelle représente une mosaïque de multiples cultures, dont les limites sont dessinées d'une manière méticuleuse et qui donne à toute culture son espace.

### **Le concept de multiculturalisme dans la traduction**

L'expression « diversité culturelle » démontre sur le plan linguistique que la culture humaine est caractérisée par la diversité, qu'elle se ressemble, se différencie en même temps dans la forme et le fond, dans la mesure où cela lui permet de distinguer les genres qu'elle comporte et, par ce sens linguistique, l'expression « diversité culturelle » n'est qu'une description de la réalité de la culture humaine, vue de l'angle de la divergence, de la différence, de la ressemblance ou de la concordance au niveau collectif dans la même époque et d'un groupe vers un autre. Cependant, on peut remarquer cette ressemblance et concordance culturelle au niveau des membres du même groupe, à travers différentes époques de leur histoire, et au niveau d'un seul membre dans différentes époques de sa vie, mais ce sens qui nous vient à l'esprit et qui appartient linguistiquement à l'expression diversité culturelle est la diversité culturelle et sa différence d'un groupe à un autre dans différentes époques.

Un autre symbole est connecté à la « diversité culturelle », à savoir la « multiplicité culturelle », souvent utilisés comme synonymes<sup>4</sup> que cela soit dans leur connotation linguistique ou leur concept terminologique, mais on peut les différencier dans le domaine scientifique surtout et sur de différentes bases. Et c'est là que l'on trouve la différence. Ici est mentionné le fait que, lorsque la multiplicité indique la différence sans limite, qui peut même mener jusqu'à la contradiction, en contrepartie, la diversité indique la différence (à bien des égards) autant qu'elle indique la ressemblance et la concordance (à d'autres égards) entre les genres, ce qui veut dire que la différence est limitée ici et ne requiert pas de choc ou de collision, et, puis, il est fréquent que l'appellation des genres sur les membres ou les termes prend en considération leur lien dans les origines.

D'autres termes sont reliés à la diversité culturelle, tels que la spécificité culturelle, l'identité culturelle et l'exception culturelle. Et sans admettre l'existence

de la diversité et de la multiplicité culturelle, on ne peut affirmer l'existence des spécificités culturelles ou des identités culturelles pour justifier l'exception culturelle.

Les sociétés sont différentes en matière d'ouverture ou de renfermement sur les autres. Beaucoup de membres ont du mal à accepter les autres cultures, et ils ont tendance à rechercher dans une culture homogène ceux qui leur ressemblent dans les traditions et dans les idées. Et cette gêne que ressentent ces membres quand ils se mélangent avec ceux qui ne leur ressemblent pas est appelée « choc culturel ». Et ce choc peut disparaître si le membre vit dans cette culture différente assez de temps pour la saisir.

La coexistence est relativement au niveau des membres ou des petits groupes, qui partent vivre dans de grandes sociétés ayant une culture différente et dominante, et cette coexistence mène parfois ces membres et ces groupes à perdre leurs aspects culturels avant de s'intégrer dans la culture dominante, dans un processus nommé l'absorption culturelle, et, par ailleurs, ce qui est arrivé aux Indiens après l'immigration européenne vers le nord américain est un exemple de cette absorption, et cela est arrivé à bien d'autres.

Un autre exemple en est celui des groupes ethniques qui se sont convertis à l'Islam après l'apparition de cette religion, et c'est toujours le cas pour quelques musulmans qui sont restés en Andalousie après la fin de la gouvernance arabo-musulmane dans cette région : ces communautés ont fondu dans la nouvelle culture de gré ou de force.

Cette diversité culturelle symbolise un concept apparu dernièrement et qui est toujours en cours de formation et se déduit des littératures en lien avec ce concept, un concept qui se base sur l'affirmation, sur le bénéfice de la diversité culturelle et de l'importance de sa continuité, et sur le fait que les différentes cultures doivent se conserver, respecter ses différences et protéger ses produits culturels et la nécessité de réglementer ce droit sur l'échelle mondiale. Il est clair que ce concept se construit sur le même contenu sémantique de l'expression « diversité culturelle » que nous avons abordé, mais il dépasse la nature descriptive de ce contenu sémantique et qui est presque acceptable à l'unanimité parce qu'il reflète notre réalité, et lui donne une dimension évaluative et une réglementation qui suscite un désaccord qui se heurte à la réalité qui a connu et connaîtra des tentatives et des politiques pratiques.

**Diversité culturelle dans la traduction – les avantages** La diversité des cultures humaines peut avoir – par rapport à la traduction – des points forts et des points faibles. Dans ce sens, on peut dire que plusieurs avantages apparaissent comme suit :

- ✓ Découvrir les autres cultures dans la société, ses traditions et ses valeurs.
- ✓ Reconnaître la légitimité des autres cultures dans la société comme étant un ensemble important et non dissociable de la société ; le dialogue permet aux groupes de connaître leurs droits.

✓ L'égalité entre les différentes cultures dans la société ; il n'existe, donc, ni un centre ou une région dans la société, ni une pyramide ou une seule culture dominante.

✓ Le respect mutuel entre les cultures dans la société et le développement de l'autocritique. L'enquête autonome du membre et de la culture dans la société.

✓ Donner une nouvelle chance qui garantit et assure les libertés et l'égalité entre les différentes cultures dans la société, telle que les lois : « la loi fondamentale du respect de l'homme et de sa liberté » et « la loi fondamentale de la liberté du recrutement et du travail ».

### **Quant aux inconvénients, ils se présentent comme suit**

✓ La multiplicité culturelle peut mener à la désintégration de la société, de son unité et du tissu social, la société devient donc une mosaïque, où chaque culture a ses propres traditions et son mode de vie.

✓ La multiplicité culturelle peut mener à l'instabilité et au chaos social, où il n'existe pas de lois qui unissent les cultures à cause des différences dans les valeurs et les traditions, où il n'existe, donc, pas une culture réelle avec une seule autorité ...

✓ La multiplicité culturelle aide au lancement de la culture sur elle-même et à la mise en œuvre d'un cadre qui lui est propre, loin du cadre commun « la nation », ce qui permet l'apparition de « plusieurs nations dans une seule nation », et cela mène à la désintégration du cadre commun que l'on nomme « une seule nation pour tout le monde ».

✓ La multiplicité culturelle peut mener à un conflit violent entre les cultures quand on essaie de créer des lois unies avec une constitution unie de la nation souveraine, ce qui peut engendrer une guerre civile.

### **Le rôle de la culture dans la traduction**

La traduction de la culture est un terme propre à ce sujet, et c'est une pratique qui consiste à transférer les textes culturels de la langue source qui a produit ces textes vers d'autres langues indépendantes et interactives avec elle, mais la culture de la traduction se spécialise dans le sujet aussi qui consiste à examiner la traduction sous ses angles culturels, en d'autres termes les caractéristiques culturelles complètes de la traduction, et ceux qui se spécialisent dans la méthode sont les deux autres termes. La traduction culturelle qui est la pratique de la traduction selon une méthode qui puise ses principes des rapports et expressions culturelles, et la mission de culture de la traduction, c'est d'examiner les affaires culturelles, en suivant des moyens dont l'origine vient des expériences et des visions théoriques de la traduction. Umberto Eco dit sur traduire la culture : « La traduction ne concerne pas seulement un passage entre deux langues, mais entre deux cultures, ou deux encyclopédies. Un traducteur tient compte des règles linguistiques, mais aussi d'éléments culturels, au sens le plus large du terme. »<sup>5</sup>.

La faisabilité en matière de traduction d'une culture est un critère important de la spécificité culturelle, cependant, la culture connaît une rénovation à travers de nouveaux textes et la frontière entre les études de traduction. Les études culturelles sont ambiguës après l'élargissement du remplacement postcolonial pour atteindre les études de traduction. La compréhension de la valeur culturelle du texte traduit s'est approfondie, surtout en ce qui concerne l'importance des traductions de l'identité culturelle reçue. Venuti a lancé le terme – le pouvoir de la composition de l'identité<sup>6</sup> – dans son livre *The Scandales of Translation* (1998), des scandales sur l'aptitude de la traduction dans la compatibilité culturelle, et aussi la stimulation de la résistance culturelle ; en plus de cela, les études culturelles ont osé faire évaluer le concept de l'identité à travers la culture. Si les concepts abstraits, comme la culture et la personnalité, font l'objet de divergences entre les philosophes et les spécialistes théoriciens auparavant et de nos jours, le concept de l'identité semble insoluble étant donné que c'est un concept mobile et en permanente construction à travers les positions dans lesquelles se trouvent les membres et les groupes, ainsi que la nature des relations qui existent entre eux. Et dans toutes ces positions et les relations qui se passent à l'intérieur, on trouve le sentiment d'appartenance à une fonction dans l'affirmation de l'identité et l'élaboration de ses limites. La seule cause de tout ce changement est ce que l'identité a créé comme importance souvent grandissante sur l'échelle mondiale, car tout ce qui est appelé nation touche à l'identité culturelle et sa concrétisation historique.

Comme Amin Maalouf indique, le principal de tous les éléments majeurs de l'identité est la langue, et il écrit dans *Les Identités meurtrières* : « elle est le pivot de l'identité culturelle »<sup>7</sup> et, ensuite, il ajoute que l'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence. C'est-à-dire l'identité est changeable. Par exemple, les Algériens qui se trouvent en France vivent cette réalité. La langue française et la culture française aussi constituent l'identité algérienne. Autrement dit, la traduction sert les intérêts des impérialismes.

Et, à cause de l'efficacité du sujet de la globalisation et du conflit entre le global et le local, nous sommes parvenus à comprendre que la société qui aspire à mettre en œuvre sa spécificité, ne peut négliger son identité culturelle ; le terme « détour culturel » a été désigné pour la compréhension du grand besoin de l'identité culturelle pour saisir le développement social, politique, économique et technologique. Le détour signifie les développements politiques et sociaux contemporains, mais aussi les développements économiques et technologiques globaux ou locaux, que l'on ne peut comprendre qu'à travers le concept de l'identité culturelle.

S'il est facile d'imaginer que les traducteurs peuvent traduire les dialogues, les rapports et les négociations, il n'est sans doute pas du tout facile de traduire des cultures, vu que cela tourne sur le sens « la diversité et la différence ». Ici deux

concepts étroitement liés se présentent, avec leur propres spécificités sans, pour autant, être opposés, et il se peut que l'on peut dire à travers une approche initiale que la diversité est la diversité de visions, la problématique et les types d'expression, ce qui est en soi un enrichissement et une modification du savoir.

Les études culturelles<sup>8</sup> font face à une problématique sur le plan de la description et au niveau de la méta-description. Des études de traduction tentent de fournir des solutions aux mêmes problématiques et, au niveau de la description, la problématique de la nature secondaire existe en ce qui concerne la traduction. Les difficultés rencontrées dans la traduction des écritures historiques démontrent que la mobilité ne garantit pas une description. Quand il s'agit du contenu, on peut donc voir la culture de la traduction à travers un nombre précis de textes traduits. On parle dans le premier cas du choix, des politiques culturelles, du bagage culturel et du fonctionnement des textes traduits dans une culture nouvelle, et l'on peut utiliser plusieurs langues pour la description. Dans le deuxième cas, on parle des traductions elles-mêmes, des types de traduction et des œuvres des traducteurs ; ici, nous avons besoin de termes comparatifs pour désigner le type de traduction avant d'arriver au besoin de l'idéalisme unifié.

Les aspects et les caractéristiques de la culture turque, à laquelle nous appartenons, sont le fait qu'elle soit une culture unique du point de vue linguistique qui est la langue turque. Elle est également une culture riche en rénovations, elle est diverse par la forme, par les couleurs, par les sons et par les structures, et c'est une diversité riche dans le cadre de l'unité. Chaque pays a ses propres structures culturelles, son style et son propre patrimoine. Par exemple, la phrase « nous sommes tures et non arabes ». La langue maternelle est le lieu d'où sera diffusé son sentiment d'identité. La langue turque, comme le démontre le plan global de la culture turque, est la forme principale de la culture turque et la plus descriptive de par sa capacité de décrire la conscience collective nationale, et l'on voit souvent plusieurs ethnies dans la même culture nationaliste, comme conséquence du facteur linguistique et social.

Cette diversité culturelle est l'une des formes de force de cette nation dans le cadre du nationalisme turc où les pays ont leur propre autonomie nationale, mais ces caractéristiques limitées nous fournissent une image honorable et multidimensionnelle de cette culture, si nous les regroupons. Si l'on aborde la culture turque sous l'angle civilisationnel, on s'aperçoit qu'elle est le résultat des autres cultures, qui s'étendent de l'Afrique jusqu'en Chine, et de l'Asie centrale jusqu'à la Mer Noire avec ses contributions pour les autres nations, pour les autres peuples et pour les hommes de science, et cette contribution démontre sa diversité positive car, grâce aux hommes de science issus de toutes les nations, la culture arabe et la civilisation arabomusulmane ont acquis plusieurs affluents et sont devenues plus diversifiées, et cette caractéristique, nous la trouvons que dans cette culture.

C'est pour cette raison que l'on ne peut imaginer une diversité culturelle dans le sens de l'hostilité, et dans le sens de l'affrontement, de la haine et de la belligérance, mais la vérité est que la diversité culturelle est un enrichissement des cultures et un renforcement de leurs aptitudes, son acquisition des dimensions humaines et le déclenchement de ses perspectives créatives.

La condition indispensable de la culture est que cette dernière ait une influence positive et négative ; et, dans ce sens, la différence entre les cultures et l'appel à la dominance d'une culture sur une autre, et la reconnaissance d'une culture supérieure et d'une autre inférieure, d'une culture globale et d'une autre locale, est engendrée par les politiques qui tentent de bâtir des barrières et des limites entre les nations et les peuples, et de faire en sorte qu'ils ne se rapprochent pas, ainsi que de couper les liens de communications dont la culture est l'outil le plus efficace.

Comme il est indiqué dans la *Déclaration universelle sur la diversité culturelle au pluralisme culturel* de l'UNESCO en 2002 :

Dans nos sociétés de plus en plus diversifiées, il est indispensable d'assurer une interaction harmonieuse et un vouloir vivre ensemble de personnes et de groupes aux identités culturelles à la fois plurielles, variées et dynamiques. Des politiques favorisant l'intégration et la participation de tous les citoyens sont garantes de la cohésion sociale, de la vitalité de la société civile et de la paix. Ainsi défini, le pluralisme culturel constitue la réponse politique au fait de la diversité culturelle. Indissociable d'un cadre démocratique, le pluralisme culturel est propice aux échanges culturels et à l'épanouissement des capacités créatrices qui nourrissent la vie publique.<sup>9</sup>

## Conclusion

Dans le cadre de cet article qui traite la problématique de la diversité culturelle dans la traduction, on peut dire que la traduction n'est pas une opération simple : elle est compliquée, et le traducteur doit avoir des caractéristiques précises, telles que l'aptitude de réagir rapidement et l'aptitude de se concentrer et d'avoir la faculté de demeurer calme et de continuer la traduction sans s'arrêter, en plus d'avoir un bagage assez important de termes. Le traducteur fait face à beaucoup de difficultés en essayant de transférer un texte d'une langue vers une autre, et le plus dur c'est d'avoir la capacité linguistique dans les langues source et cible ; s'il est traducteur, il doit savoir qu'une connaissance linguistique ne suffit pas, car il faut avoir une connaissance culturelle des deux langues (la langue source et la langue cible) et plus encore, c'est de connaître le monde dans lequel vit le public ciblé et la manière d'aborder ce monde.

On ne peut pas parler de l'acte de traduire sans parler de la dimension culturelle, car elle a un lien direct avec l'acte de traduire et avec le transfert d'une langue vers une autre.



Le traducteur est simplement détenteur de diverses connaissances culturelles, et la diversité culturelle avec sa définition la plus large est un élément fondamental de la traduction ; ainsi la culture est plus vaste que la créativité littéraire, artistique et intellectuelle pour accueillir les nouvelles innovations, les moyens et les outils, ainsi que la manière de vivre, qu'elles soient créées ou copiées, qu'elles nourrissent une nécessité ou juste un luxe qui cherche à divertir, à orner ou à embellir, et qui cherche dans tous les cas à simplifier la vie et à trouver des solutions aux problèmes rencontrés, à protéger les monuments, les réalisations, à satisfaire les désirs et à répondre à la demande du marché.

Et en se basant sur ce que nous avons abordé, on peut dire que la culture – dans une importante partie de ses composants – est un ensemble de champs de savoir-faire, d'expériences et de réalisations qui ont un impact sur la langue et sur la pensée et dans lesquelles on peut distinguer l'identité.

En décrivant l'institution des institutions, la langue peut définir l'appartenance des membres à une culture précise et peut dire que la relation de chaque membre avec sa langue est le noyau de la relation qui lui permet d'avoir une culture précise, ce qui démontre que la maîtrise de la langue est primordiale pour maîtriser la culture, et que les caractéristiques linguistiques ne sont pas tout juste des systèmes et des formes, mais des mondes humains, et des maisons riches, des modes de vie, donc de la culture. Le traducteur doit être conscient des différences culturelles entre les sociétés et leur impact sur les différences dans la traduction.

**Esra Uluşahin**, PhD, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Fransız Dili ve Edebiyatı. (esra.ulusahin@hbv.edu.tr)

## Notes

- 1 Georges Mounin, *Les Problèmes théoriques de la traduction* (Paris : Gallimard, 1963), 236.
- 2 M. Bakhtine, V. N. Volochinov, *Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique* (Paris : Éditions de Minuit, 1977), 63.
- 3 “The ability to ‘go on’ in a culture requires the learning and acquisition of language, values and norms through imitation, practice and experimentation. The concept of acculturation refers to the social processes by which we learn the knowledge and skills that enable us to be members of a culture. Key sites and agents of acculturation would include the family, peer groups, schools, work organizations and the media. The processes of acculturation represent the nurture side of the so called ‘Nature vs Nurture’ debate, and are looked to by cultural theorists as providing the basis on which actors acquire a way of life and a way of seeing. The central argument of cultural studies is that being a person requires the processes of acculturation. Here personhood is understood to be a contingent and culturally specific production whereby what it means to be a person is social and cultural ‘all the way down’. While there is no known culture that does not use the pronoun ‘I’, and which does not therefore have a conception of self and personhood, the manner in which ‘I’ is used, what it means, does vary from culture to culture. Thus, the individualistic sense of uniqueness and self-consciousness that is widespread in Western societies is not shared to the same extent by people in cultures where personhood is inseparable from a network of



- kinship relations and social obligations. Subjectivity can thus be seen to be an outcome of acculturation.” [C. Barker, *The Sage Dictionary of Cultural Studies* (London: Sage Publications, 2004), 25.]
- 4 Selon la définition du dictionnaire, **Le Multiculturalisme** « est la coexistence de diverses cultures, la culture ici comprend la race, la religion, le groupe culturel et se manifeste dans les comportements coutumiers, les croyances et les valeurs culturelles, les modèles de pensée, et les modèles communicationnels. » [En ligne URL <https://www.ifla.org/FR/publications/node/11085> (Consulté le 20 août 2019).]. La diversité culturelle « est la constatation de l’existence de différentes cultures, comme la biodiversité est la constatation de l’existence de la diversité biologique dans la nature. Elle est souvent associée à la diversité linguistique, qu’elle englobe ». [En ligne URL <http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/Diversit%C3%A9%20culturelle/fr-fr/> (Consulté le 20 août 2019).]
  - 5 Cité d’après une citation traduite par Petronela Munteanu dans son texte et d’après la source qu’elle offre toujours en traduction [« Traduction et Culture », 118, En ligne URL <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A5148/pdf> (Consulté le 22 octobre 2019).], tandis que, en réalité, la publication indiquée est en roumain : Umberto Eco, *A spune cam același lucru . Experiențe de traducere* (trad. Laszlo Alexandru, Iași: Polirom, 2008), 164 (note du rédacteur).
  - 6 Now, what do sufficient and necessary universals of human language say about identity in a theory of translation? First, they do show that there can be identity across codes, but the identity is point-by-point identity. [L. Venuti, *The Scandals of Translation* (New York: Routledge, 1998), 225.]
  - 7 A. Maalouf, *Les Identités meurtrières* (Paris : Éditions Grasset & Fasquelle, 1998), 172.
  - 8 Dans la littérature occidentale, on utilise le concept des « Études Culturelles », en anglais “Cultural Studies” ; en turc aussi ce concept devient “kültürel incelemeler”, “kültürel arařtırmalar”.
  - 9 En ligne URL [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_fre) (Consulté le 11 août 2019).

# Les Enjeux culturels de la traduction audiovisuelle

## Cultural Issues in Audiovisual Translation

*Zehour Grine\**

Although the question of translating culture has always intrigued translators and traductologists, it has become more influential in audiovisual translation, because the viewer not only has the original soundtrack version, but also a visual representation of the situation, which easily allows him to make a comparison and to judge the efficiency of the translation. Thus, the mission of the audiovisual translator becomes more delicate. To identify this problem it is necessary to ask the following questions: What are the cultural issues related to the audiovisual translation? How to manage this cultural invasion caused by different types of audiovisual translation, including subtitling? How can we preserve and protect our culture while opening up to others, and make the most of their translational and cultural experience?

*translation; culture; audiovisual translation; subtitling; censorship.*

---

L'histoire de l'humanité a toujours été, d'une façon ou d'une autre, liée à la traduction. En effet, la traduction est un fait socioculturel majeur qui a longtemps servi à renforcer les liens qui unissent les hommes, les a aidés à se comprendre, à communiquer entre eux et a permis une meilleure adhésion entre leurs différentes cultures. De plus, à l'aube du troisième millénaire, le monde vit une profonde mutation engendrée par le phénomène de globalisation, ainsi la maîtrise d'une deuxième langue en parallèle avec la langue maternelle est devenue une absolue nécessité et la traduction occupe, alors, une place primordiale pour intégrer un pays donné dans la culture échangiste et l'ouvrir sur de nouveaux horizons.

Sachant que la difficulté de traduire le culturel réside souvent dans la résistance de la culture cible face à la culture source, réussir à répondre aux exigences de la culture source et aux attentes de celle d'arrivée est très rare spécialement dans la traduction audiovisuelle (TAV) où les textes traduits s'inscrivent dans des genres et dans des discours très particuliers. Afin de cerner l'importance culturelle de la TAV,

---

\* University of Abou Bekr Belkaid, Tlemcen, Algeria

il convient d'opter pour une approche pluridisciplinaire conjuguant la traductologie, la sociologie, les sciences de la communication, les études littéraires.

La traduction audiovisuelle fait partie de la traduction des médias, elle inclue entre autre : le cinéma, la télévision, le théâtre, la radio, et l'Internet. Elle relève aussi de la traduction des journaux, des revues, des publications, des correspondances des agences de presse, de l'opéra et de la BD<sup>1</sup>.

L'émergence de cette discipline traductive récente est fait tardivement, par rapport à la réflexion traductologique, notamment depuis le centième anniversaire du cinéma en 1995.

La traduction audiovisuelle avait pour problématique pivot : comment dépasser les barrières linguistiques dans le domaine de l'audiovisuel ? Quel mode de traduction adopter face à une œuvre filmique ?

Le métier du traducteur de l'audiovisuel méritait en soi une étude approfondie, pour pouvoir comprendre le fonctionnement général de cette activité linguistique qui mêle différents systèmes sémiotiques.

Notre article porte sur un sous-domaine de la traduction audiovisuelle, à savoir : le sous-titrage des films, une pratique multi dimensionnelle, linguistique, traductive, technique, culturelle, psychologique, cinématographique et artistique, chose qui complique le travail du traducteur-adaptateur. Notons, dans ce cadre, l'aspect culturel de cette démarche et qui consiste dans l'élément commun entre la pratique traductive et l'industrie cinématographique ; tous deux visent à transférer la culture de « l'autre », son mode de vie, ses expériences et ses visions du monde.

Le sous-titrage, pour sa part, n'est pas une traduction en lui-même, c'est une technique d'origine cinématographique ; il est considéré comme étant le support technique de la traduction et son mode de visionnement sur les écrans. Le sous-titrage est une forme spécifique de synthèse soumise à un nombre innombrable de contraintes techniques : synchronisation entre le temps et le mouvement, problèmes d'espace dans l'image et de temps de visionnement des sous-titres fortement limités. Problèmes physiologiques et psychologiques en relation directe avec le spectateur, problèmes artistiques et esthétiques en relation avec l'œuvre filmique, et qui relèvent du respect du caractère de l'œuvre originale<sup>2</sup>. À partir de là, le traducteur-adaptateur doit être conscient de l'importance de cette pratique et de son rôle à bâtir ces ponts culturels entre peuples et nations.

Dans ce domaine pluridisciplinaire, le traducteur est un médiateur culturel, il doit savoir gérer deux langues, deux cultures, deux visions différentes du monde, il doit avoir une certaine flexibilité culturelle qui a pour but de faciliter cette transition d'une langue culture à une autre langue culture. Le sous-titreur doit prendre en considération l'élément pivot de cette opération : le spectateur, ce récepteur impatient de voir ce film dont tout le monde parle, mais qui ne peut se permettre

ce privilège sans que ce film ne soit traduit. Le sous-titrage représente pour une personne unilingue le point d'appui qui a pour but de lui faciliter la compréhension de toute œuvre cinématographique étrangère.

Souvent, le spectateur même méconnaissable de la langue d'origine parvient à déceler quelques incompatibilités entre les dialogues et les sous-titres, il a cette impression d'avoir été trahi, tant il y a de suppressions, d'omissions, de contournements, d'euphémisations, et même de coupures. Ce phénomène n'est pas étranger à la traduction audiovisuelle, notamment le sous-titrage des films cinématographiques, c'est la censure.

La censure a toujours été de pair avec toute œuvre audiovisuelle, cinématographie en particulier et, dans ce domaine de la traduction audiovisuelle, le sous-titrage est en fait un moyen entre autres de pratiquer cette censure, car il permet au traducteur-adaptateur de pratiquer autant de suppressions et d'omissions nécessaires, sans que le spectateur ne réalise qu'il a été victime de cette pratique censoriale. Cette censure peut être d'ordre public, c'est une censure étatique, comme elle peut fonctionner en tant que contrôle social intériorisé : c'est l'auto-censure<sup>3</sup>.

Il paraît légitime, alors, de se poser quelques questions fondamentales à la compréhension de cette pratique :

- Où se positionne le traducteur par rapport à toutes ces contraintes imposées au sous-titrage de film, contraintes d'ordre censorial, technique, linguistique et traductif, mais surtout culturel ?
- Quelle attitude doit adopter le traducteur face à cette transition culturelle ?
- Comment peut-on conserver la fonction initiale du sous-titrage qualifié comme médiateur culturel dans le cadre d'une censure qui tend à vider la langue source de tout caractère culturel ?
- Comment peut-on réaliser une certaine compatibilité entre un sous-titrage qui propose une réalité culturelle contradictoire avec l'image diffusée ?
- Peut-on parler d'ouverture sur « l'autre » dans cette époque de la mondialisation, dans le cadre d'une censure accablante qui tend à emprisonner le spectateur au sein de sa propre culture sous prétexte de conserver l'ordre public ?

Pour déceler ces problématiques, il faut comprendre les différentes contraintes qui se posent au transfert linguistique audiovisuel, à savoir la relation entre image, son, et paroles, la relation entre la langue étrangère et la langue d'arrivée, enfin, la relation entre le code oral et le code écrit.

La relation entre image, son et paroles est de nature synchronique, car nécessitant un haut niveau de synchronie. Le sous-titrage, pour sa part, doit obligatoirement se soumettre à cette synchronie. La relation entre la langue étrangère et la langue d'arrivée est de nature linguistique et traductive. Enfin, la relation entre le code oral, « les dialogues », et le code écrit, « les sous-titres », avec toutes les divergences

qui existent entre les deux codes. Le traducteur-adaptateur doit impérativement être conscient des caractéristiques et de l'oral et de l'écrit pour pouvoir réussir cette transition traductive inhabituelle<sup>4</sup>.

Un autre élément essentiel dans cette pratique : l'image audiovisuelle. Le langage de l'image peut, parfois, suffire à la compréhension de ce qui est dit, d'où l'une des règles de toute traduction cinématographique : ne jamais traduire ce qui est déjà explicité par l'image, car ce qui n'est pas traduit n'est jamais perdu dans un film sous-titré. Il faut savoir que le cinéma et la télévision sont des médias polysémiotiques, ils utilisent différents procédés pour atteindre la compréhension complète. Le sous-titrage brouille les frontières entre l'écrit et l'oral, entre la traduction et l'interprétation, car le sous-titrage est une traduction « écrite » des réparties « orales »<sup>5</sup>. En effet, Gambier distingue 12 modes de traduction à l'écran<sup>6</sup> : Le sous-titrage interlinguistique, Le sous-titrage intralinguistique, La traduction de scénarios, Le doublage, L'interprétation, Le *voice-over*, Le commentaire, Le sur-titrage, La traduction à vue, L'audio-description, La production multilingue, Le sous-titrage en direct.

Nous nous intéresserons spécifiquement au sous-titrage ; étant l'objet de notre article ce dernier désigne dans un film étranger, présenté en version originale, la traduction condensée des dialogues, projetée au bas de l'écran ; c'est une traduction approximative ; elle s'effectue au moyen d'une brève apparition à l'écran d'une inscription lumineuse rédigée dans la langue réceptrice.

Le terme sous-titre fait son apparition dans le vocabulaire dès 1912 dans l'hebdomadaire parisien *Le Cinéma* »<sup>7</sup>. Le sous-titrage a subi beaucoup de changements au cours des années ; il a évolué pour arriver à cette forme qu'on connaît de nos jours. Ses débuts étaient sous forme de brèves apparitions sur l'écran, désignant une description ou une explication de certaines séquences filmiques, puis de courtes phrases de dialogue parlé dans le film furent ajoutées pour élucider certaines scènes. Lorsque le cinéma devient parlant, un autre problème se posa, celui de l'internationalité du film ; le sous-titrage fut l'une des solutions à ce problème.

Quant aux fonctions des sous-titres, Lucien Merleau, dans son article intitulé « Les Sous-titres ... un mal nécessaire », les cite comme suit : Fonction de remplacement, Fonction de communication, Fonction émotive, Fonction d'ancrage, Fonction de redondance. En plus de ces fonctions, les sous-titres ont une fonction primordiale celle de la médiation culturelle. L'aspect culturel de cette opération est incontestable, puisque toutes les deux, traduction et production cinématographique, génèrent plusieurs problématiques culturelles. En fait, la traduction est l'adaptation du message original à une culture étrangère, et elle se donne pour objectif de communiquer des contenus et des notions et non pas seulement des mots.

Dans les sous-titrages de films, le traducteur-adaptateur doit se confronter à un genre de texte caractérisé par un haut niveau de contextualisation situationnelle et culturelle et qui est constitué, essentiellement, par des dialogues tendant à reproduire des modèles de langues existants dans la vie quotidienne. Le rôle du traducteur dans la création des sous-titres est celui d'un médiateur culturel ; c'est une personne qui vise à faciliter la communication, la compréhension au-delà des langues et dans le respect des cultures. Et, pour agir comme médiateur culturel, un traducteur doit posséder des connaissances pertinentes à chaque culture, connaissances de la société, de l'histoire, du folklore, des traditions, des valeurs et, surtout, des interdits et des tabous ; pour cela, le traducteur doit obligatoirement avoir une vision biculturelle. Et, afin de faire face à ces interdits et ces tabous, le traducteur-adaptateur fait appel à la censure lors de l'élaboration des sous-titres. Bien que la censure, comme disait Benjamin Constant soit, « un crime contre l'art »<sup>8</sup>, elle est considérée comme un mal absolu que rien ne peut justifier. Même pas la fameuse notion de « bien public ». Le cinéma n'a évidemment pas échappé à toutes les censures, officielles et officieuses. qui se sont côtoyées et superposées dès le début de sont histoire.

La censure cinématographique est née officiellement en 1909<sup>9</sup>. La censure au cinéma est définie comme étant le fait d'examiner les films afin de supprimer tout ce qui est considéré comme étant offensif, moralement inacceptable ou politiquement dangereux ou culturellement inacceptable. Dans les cas de la traduction audiovisuelle, la censure est présente quand le sous-titrage essaie de masquer une mission, une suppression ou un remplacement de passages érotiques, phrases vulgaires, ou références et allusions inappropriées.

Mais, le plus surprenant dans la traduction audiovisuelle est le fait que la censure ne soit pas uniquement forcée par les autorités publiques, mais par le traducteur lui-même quand il l'impose à son tour au spectateur lorsqu'il devient autocensure, consciemment, comme reflet de son éducation sociale et religieuse. Ou inconsciemment, comme résultat de son ignorance des connotations, des usages des mots vulgaires dans l'autre culture, de la méconnaissance des éléments tabous en somme de la culture visée.

L'autocensure est définie aussi comme étant une pratique préventive, par laquelle le traducteur-adaptateur essaie au mieux d'éviter toute forme de condamnation, qu'elle soit d'ordre autoritaire ou même de la part du spectateur. Elle est aussi pratiquée lorsque le traducteur-adaptateur ressent cette responsabilité pesante vis-à-vis du spectateur, et qu'il essaie de le protéger. Mais est-ce vraiment un choix à déterminer par le traducteur ? A-t-il le droit d'imposer au spectateur une version censurée de l'œuvre cinématographique originale ?

Les raisons de la censure dans la traduction audiovisuelle sont diverses. Elles peuvent être d'ordres autoritaires c'est-à-dire, imposées par les gouvernements et

par les autorités publiques. Comme elles peuvent être d'ordre financier, imposées par les « majors », les grandes compagnies de la production cinématographique, qui reçoivent des financements considérables de la part de différentes institutions économiques et financières dans le cadre de la publicité. La censure peut être aussi une démarche personnelle de la part du traducteur, afin de marquer sa traduction et de laisser son empreinte.

Les types de censure dans la traduction audiovisuelle varient entre :

➤ Censure politique : imposée par le gouvernement ou les autorités politiques et protégée par la constitution.

➤ Censure éthique : qui relève de tout ce qui touche à la nation, qui « approprie » : les valeurs sociales les tabous, les interdits, le langage vulgaire, les connotations d'ordre sexuel, les injures, en fait tout ce qui a pour but d'offenser la sensibilité du récepteur.

➤ Censure religieuse : tout ce qui touche aux religions et aux croyances, aux rites est considéré comme intouchable du point de vue de la censure. Le sarcasme religieux, les blasphèmes, les moqueries envers les communautés religieuses, tout ce qui relève du « péché », est imposé à la censure.

L'autocensure est un autre type de la censure. En fait, les normes idéologiques, culturelles et sociales sont intériorisées par le traducteur, incorporées dans son esprit jusqu'à alimenter l'autocensure ; c'est une forme de censure sélective et préventive au même temps. Alors, comment doit se positionner ce traducteur face à cette censure qui menace de mutiler l'œuvre originale ? Quelles sont les procédés traductifs qu'il doit adopter lors du sous-titrage afin de conserver le caractère filmique, artistique et esthétique de l'œuvre sous-titrée ? En réalité, il n'existe pas de manuels indiquant les techniques et procédés traductifs qui doivent être adoptés par le traducteur-adaptateur dans la réalisation des sous-titres et dans la traduction audiovisuelle de façon générale.

Mais, aux cours de notre recherche, on a essayé de dresser une liste de procédés capables d'aider le traducteur et de faciliter sa tâche. Les procédés sélectionnés varient entre : adaptation, retraduction, compensation, explicitation condensation, paraphrase, ethnocentrisme, conversion, neutralisation, domestication, standardisation, contournement euphémisation, suppression, décimation, résignation et même, ignorance du culturel. D'après cette liste de 17 procédés, on constate le large choix qu'a le traducteur-adaptateur afin d'exécuter, au mieux, cette transition et d'effectuer ce transfert linguistique et culturel d'apparence, mais multidimensionnel en réalité et qui est face à différentes composants qui paraissent à première vue incompatibles, contradictoires, voire même impossibles à réaliser. C'est une équation difficile, complexe, mais qui peut être résolue.

En conclusion, le rôle du traducteur-adaptateur est compliqué, difficile, mais jouable à la fin. Et comme le dit aussi bien Caillé : « Traduire c'est créer, créer c'est choisir, or, nous savons tous que du choix d'un mot entre plusieurs, du choix de la place d'un mot dans une phrase, dépend la bonne traduction, et là où il y a choix heureux, il y a création artistique »<sup>10</sup>.

**Grine Zehour**, PhD, University of Abou Bekr Belkaid, Tlemcen, Algeria.

### Notes

- 1 Yves Gambier, « La Traduction audiovisuelle : un genre en expansion », in *Meta*, XLIX 1, 2004, 1-11.
- 2 Barbara Cordova, *Les Sous-titres et le rôle du traducteur adaptateur*, 2-6, En ligne URL <https://www.translationdirectory.com/article314.htm> (Consulté le 15 juillet 2019).
- 3 Yves Gambier, « Les Censures dans la traduction audiovisuelle », in *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, vol. 15, n° 2, 2002, 6-10.
- 4 Thérèse Eng, *Traduire l'oral en une ou deux langues* (Göteborg : Växjö university press, 2007), 14.
- 5 *Idem*, 17.
- 6 Yves Gambier, *idem*, 2-4.
- 7 Lucien Merleau, « Les Sous-titres ... un mal nécessaire », in *Meta*, XXVII, n° 3, 1982, 272.
- 8 *Apud* Michel Clarembeaux, *Les Films censurés* (édition Archipel, 2002), 179.
- 9 *Ibidem*.
- 10 P.-F. Caillé, « Cinéma et traduction, le traducteur devant l'écran », in *Babel*, vol. 3, 1960, 107.



# Intercompréhension écrite et traduction : apprendre le roumain comme langue étrangère dans le projet ARTLINGO. Étude de cas (II)

Intercomprehension of Written Texts and Translation: Learning  
Romanian as a Foreign Language with the ARTLINGO Project.  
Case Study (II)

*Nora-Sabina Mărcean\**

Learning a foreign language by means of artistic practice goes beyond adapting to an informal academic environment, reaching into the realm of activating new strategies and different cognitive resources. Within this context, the intercomprehension of the oral communication, together with the plurilingual competence, represent the foundation of the last two theatre arts workshops of the ARTLINGO project and of the theatrical performance of a bilingual play, leading, at the same time, to improved language skills and playing a major role in establishing the fundamentals of intercomprehension in Romance languages.

Romanian as a foreign language; intercomprehension; Romance languages; translation; text adaptation; plurilingual competence.

---

## 0. Encadrement et repères théoriques

Le 6 mars 2019, 15 étudiants transformés en acteurs amateurs ont accompli une performance théâtrale présentée alternativement en français et en roumain, pendant plus d'une heure, devant un public comptant plus de 150 personnes, dont la plupart des Français<sup>1</sup>. Suite à « L'Atelier de théâtre étudiant » du projet d'apprentissage des langues par l'art ARTLINGO<sup>2</sup>, la pièce *L'Histoire du communisme racontée*

---

\* "Iuliu Hațieganu" University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca, Romania

*aux malades mentaux* de Matéi Vişniec, a été recréée et transformée en pièce bilingue, franco-roumaine, suivant deux principes fondamentaux : le plurilinguisme et l'intercompréhension (IC) entre les langues parentes<sup>3</sup>. Sans reprendre ici le cadre théorique de notre démarche, que nous avons amplement présenté dans la première partie de cette étude de cas<sup>4</sup>, nous en soulignons les lignes directrices. Nous approchons le plurilinguisme dans le sens large donné par la Charte européenne du plurilinguisme comme « l'usage de plusieurs langues par un seul individu »<sup>5</sup>, associé à la compétence plurilingue et pluriculturelle définie par le CECR comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures »<sup>6</sup>. Dans le cadre de cette compétence complexe, nous distinguons la compétence partielle<sup>7</sup> en tant que compétence fonctionnelle par rapport à un objectif délimité au niveau des activités langagières, telle qu'elle est présentée par Coste, Moore et Zarate<sup>8</sup>. Apprenants-acteurs et public-cible mettent à profit la compétence plurilingue et la compétence partielle par l'intermédiaire de l'intercompréhension<sup>9</sup> orale. Si nous approchons l'IC en tant que « forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre »<sup>10</sup>, le travail de transformation du texte et l'insertion du roumain dans le texte français en vue de sa réception en intercompréhension orale font intervenir au moins sept des neuf catégories cognitives regroupées par Doyé, notamment connaissances générales, culturelles, situationnelles, pragmatiques, phonologiques, grammaticales, lexicales<sup>11</sup>.

Prenant appui sur la proximité linguistique des langues, le profil linguistique du public-cible et les techniques de compensation des failles de compréhension par le contexte<sup>12</sup>, le travail de transformation du texte a constitué l'objectif des deux dernières séances de l'Atelier de théâtre étudiant ARTLINGO et font suite aux premières deux séances de contextualisation et d'intercompréhension, que nous avons analysées dans la première partie de cette étude. Maintenant, nous allons aborder ce qui a constitué, selon les apprenants, la partie la plus difficile et la plus provocante en même temps, respectivement l'analyse des deux versions de la pièce et la transformation du texte par des stratégies d'intercompréhension.

## **1. Interprétation et comparaison**

La troisième séance du cours-atelier s'est concentrée essentiellement sur l'interprétation et la comparaison des deux versions de la pièce, les étudiants devant résoudre la tâche suivante : « A. Parcourez les répliques des personnages dans la pièce en roumain. Analysez et comparez les versions. ».

Nous tenons à préciser que la pièce a été traduite du français par l'auteur, les deux versions présentant des différences notables. De plus, le texte en français n'est pas

accompagné par le « dictionnaire explicatif » des termes et noms propres spécifiques à l'époque staliniste pendant laquelle se déroule l'action. Si dans un premier temps, sans que cela ait été formulé comme tâche, les apprenants observent tout de suite la différence en nombre de scènes et didascalies<sup>13</sup>, tout comme l'absence du « dictionnaire explicatif » dans la version française de la pièce, le texte en roumain pose tout de suite des problèmes de traduction : pour les segments plus simples, réaction immédiate de tous les étudiants, et pour les séquences plus complexes, réaction immédiate des étudiants de niveau avancé et même de quelques-uns des étudiants de niveau A1. Si la plupart des mots clés a été bien transposée par les étudiants, les suites rapides de répliques brèves ou répétitives ne correspondent pas à leurs attentes et traductions. Elles sont jugées soit trop difficiles en roumain, dans le sens où les mots traduits ou transposés par les apprenants sont plus simples que ceux utilisés par l'auteur, soit dépourvues d'actualité, dans le sens de l'utilisation de mots plutôt désuets où rarement utilisés, voire qualifiés de « bizarres » par les natifs. En plus, ils font naturellement remarquer que la même réplique en français peut être beaucoup plus complexe en roumain, avec un nombre considérable de mots en plus, ou inversement. Vu que nous ne nous sommes pas proposé de faire un atelier sur la théorie de la traduction (ou de l'autotraduction), nous nous sommes contentée de leur demander quelles seraient les raisons de ces différences, et de leur rappeler la contextualisation de la pièce. Par contre, étant donné le public-cible de la performance théâtrale et l'objectif du projet ARTLINGO, le choix de la variante à utiliser, originale ou adaptée, se doit de leur appartenir entièrement, ce que nous allons détailler dans ce qui suit.

La pièce devant être jouée en deux langues, devant un public majoritairement français, le travail le plus difficile a été, donc, l'adaptation de la pièce à l'intercompréhension à l'oral. Comment transformer cette pièce de manière à être comprise dans la plus grande mesure par ce public spécifique ? Faut-il jouer des scènes alternativement en deux langues ? Comment pourra ce public comprendre, alors, des scènes entières en une langue qu'il ne connaît pas ? Faut-il jouer des scènes en alternant des mots et des répliques dans les deux langues ? Si oui, lesquels (lesquelles) ? Comment s'assurer que le public comprend ? Jusqu'à quel point peut-on modifier le texte ou le jeu théâtral ? La problématisation couvre l'intercompréhension, la traduction, les répétitions, précédées d'une analyse du public-cible.

## **2. Analyse du public-cible**

Le public auquel s'adresse cette performance théâtrale est constitué essentiellement de jeunes étudiants, la plupart suivant des cours de la Faculté des Langues ou de la Faculté des Arts, donc parlant au moins deux langues étrangères et déjà habitués à faire des comparaisons entre les langues et à mettre en œuvre des stratégies

d'intercompréhension (plus ou moins intuitive) du message oral. À ce segment du public-cible s'ajoutent les enseignants des deux facultés, les doctorants, tous au moins bilingues. Il ne faut pas négliger le public d'origine roumaine, généralement bilingue. Nous nous retrouvons, donc, en présence d'un public disposant d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, dans le sens du CECR.

Les apprenants ont donc dû prendre connaissance du profil linguistique général des destinataires pour tenir compte de leurs compétences de réception. En même temps, ils sont devenus conscients du fait que la communication plurilingue implique un effort cognitif de la part de tous les agents impliqués, public et acteurs. Sur ce point, le volume complémentaire du CECR<sup>14</sup> souligne l'un des avantages cognitifs du plurilinguisme : « il a également été constaté que le plurilinguisme avait un certain nombre d'avantages cognitifs, résultant d'un contrôle exécutif cérébral renforcé (par ex. la capacité à ne plus tenir compte des distracteurs dans la réalisation d'une tâche) ». Dans le cas précis du public, la tâche est représentée par la compréhension d'une pièce bilingue. La tâche à accomplir par les étudiants s'avère plus contraignante : nombre élevé de distracteurs (position sur scène, déplacement, facteurs techniques, réactions du public, collaboration des acteurs, etc.), variables émotionnelles et responsabilité de la compréhension du public.

En même temps, si « se mouvoir entre plusieurs langues entraîne une fatigue qui peut amener à une baisse de participation »<sup>15</sup>, la motivation et l'effort de participation des étudiants impliqués sont soutenus, d'une part, par une claire vision des objectifs et, d'autre part, par la conscientisation de l'aspect collaboratif de la tâche à accomplir.

Quoique la dimension du bagage linguistique du public soit prévisible en grandes lignes, nous ne pouvons certainement pas prévoir les langues prédominantes, mais nous pouvons certainement compter sur le français et la compétence plurilingue, la mobilisation des ressources cognitives et l'intercompréhension naturelle, ce qui constituera la ligne directrice des modifications à apporter au texte. Les mêmes raisons se sont retrouvées à la base du choix d'un texte qui alterne français et roumain au sein d'une seule réplique ou alterne des répliques différentes en deux langues et, si le cas se présente, d'un jeu théâtral qui introduise l'interprète sur scène.

### **3. Intercompréhension et traduction**

Étayant notre démarche sur l'intercompréhension et la traduction, les tâches proposées aux étudiants ont été formulées comme suit :

« B. Identifiez les mots/les séquences susceptibles d'être utilisés/ées en roumain dans la pièce en français. » ;

« C. Identifiez les répliques qui peuvent être intégralement dites/écrites en roumain, les mots/répliques susceptibles d'être mimés/ées ou accompagnés/ées

de gestes ou les séquences vidéo. Comment faire apparaître la langue roumaine dans la pièce de manière que le public comprenne presque tout ? ».

Individuellement, chaque étudiant accomplit les deux tâches en deux étapes : dans un premier temps, identification de la transparence des termes/séquences/répliques par rapport à la langue française et à la famille des langues romanes. La démarche appliquée à la compréhension des textes en roumain lors du deuxième atelier sera appliquée maintenant à l'identification des segments susceptibles de remplacer les segments en français, tout en tenant compte des règles de morphosyntaxe roumaine (par exemple, la modification la plus utilisée concerne la détermination nominale, où le remplacement d'un nom à article défini antéposé en français devra faire attention à l'article défini enclitique spécifique au roumain)<sup>16</sup>.

Dans un deuxième temps, les segments identifiés doivent être repensés de manière à faciliter la compréhension du message oral. Si « l'intercompréhension inclut la communication tant orale qu'écrite, et exclut l'utilisation active de la langue étrangère »<sup>17</sup>, nous nous retrouverons ici dans un cas classique de communication orale.

Pourtant, nous devons préciser que, malgré le nombre de répétitions, l'oubli d'une réplique ou plusieurs est inévitable quand on travaille avec des acteurs amateurs. Si le cas se présente, et cela a été le cas, l'improvisation devra intervenir dans la performance. L'improvisation en français ne devrait pas constituer un problème, en revanche, improviser en roumain et de manière à se faire comprendre par un public qui ne connaît pas cette langue, représenterait certainement un problème. Pourtant, ce problème a été résolu premièrement grâce au travail de la metteuse en scène et deuxièmement, par l'insistance sur les répliques répétitives et transparente et sur les mots clés.

#### **4. Stratégies d'intercompréhension en langues romanes, adaptation, expérimentation et recreation**

**4.1.** L'adaptation à l'intercompréhension en communication orale a constitué le sujet du dernier atelier et elle s'est concrétisée en une version finale du texte. Afin d'arriver à accomplir la tâche B (commencée pendant la troisième séance), les étudiants se sont servis d'une multitude de stratégies, en travaillant individuellement et par petites équipes. Ce sont toujours l'intercompréhension en langues parentes et la compétence plurilingue qui permettent aux apprenants et au public de puiser « dans l'ensemble du répertoire langagier à disposition »<sup>18</sup> pour arriver à transmettre, respectivement accéder au sens. Un ensemble de paramètres est à analyser lors de la transformation du texte<sup>19</sup>.

C'est ainsi que les apprenants ont retenu tout d'abord les paramètres dont peut dépendre le degré de compréhension du message oral (facteurs externes aux

discours) : l'environnement sonore (salle de sport, transformée en salle de spectacle, douée d'une acoustique convenable), l'impossibilité de réécouter le message, la présence d'éléments visuels et sonores (colonne sonore, projection vidéo).

Ensuite, l'articulation sonore des messages, le débit, l'intensité, l'intonation ont été analysés, surtout suite aux répétitions, ce qui a mené à l'exclusion de certaines répliques en roumain et leur réinsertion en français ou à la présence de l'interprète sur scène. Cette stratégie, proposée par la metteure en scène suite aux répétitions, est venue combler les lacunes prévisibles en intercompréhension, dues soit à la longueur des répliques, soit à une prononciation légèrement fautive.

Le degré de similitude phonétique entre les deux langues a constitué un facteur fondamental. En même temps, l'identification des éléments prosodiques du discours est allée de pair avec les indications reçues pendant les répétitions : identifier les sentiments exprimés par les personnages, identifier les intonations correspondant aux différents types de phrase, identifier les accents d'insistance et les actes de parole.

Une attention particulière a été accordée à la proximité linguistique, aux mots transparents, dans le sens de l'utilisation des mots, des expressions, des registres les plus susceptibles d'être transparents (vocabulaire panroman, lexique international, mots d'origine savante, souvent basés sur une racine gréco-latine)<sup>20</sup>. Afin de faciliter la compréhension, les apprenants ont volontairement inclus des redondances lexicales ou des répliques répétitives.

Pour les noms propres, très bien représentés dans la pièce, l'accentuation roumaine (l'accent tonique ne tombe pas sur la dernière voyelle prononcée) ou russe a pris le dessus sur les règles d'accentuation des noms en français, dès le début<sup>21</sup>.

Les actes de parole (saluer, féliciter, demander, etc.) et leurs enchaînements éventuels ont été obligatoirement accompagnés de gestes et tous les éléments visuels ont été exploités au maximum. De même, toute redondance inhérente au discours oral (répétition, reformulation, reprise immédiate) a été soulignée.

**4.2.** L'expérimentation s'est réalisée, d'abord, par des mots ou des répliques isolées, ensuite par enchaînements. Des apprenants ne connaissant pas du tout la langue roumaine, mais disposant d'un bagage linguistique considérable (voir, dans ce sens, le tableau sous 2.1 dans la première partie de l'étude) ont servi de sujets-témoins. Un autre sujet-témoin encore plus efficace a été la metteure en scène, qui a indiqué lors de chaque transposition en roumain son degré de compréhension du message. Suite à leur *feed-back*, des modifications ont été apportées à l'adaptation : retour au texte français, ajout de texte roumain, de gestes et, pour les prononciations plus difficiles, la traduction sur scène.

**4.3.** La recreation du texte théâtral s'est concrétisée à la fin des quatre séances sous la forme d'un nouveau texte, bilingue. Dans le tableau ci-dessous, nous reprenons

les mots, les répliques ou les fragments qui ont été introduits en roumain dans la pièce, accompagnés de commentaires sur les stratégies appliquées.

<b>Adaptation et récréation/scène</b>	<b>Commentaires sur la stratégie</b>
tovarăşa Katia Ezova/1	intonation + sens contextuel
Bună ziua, tovarăşe Iuri Petrovski/2	vocabulaire transparent + sens contextuel dans l'échange + geste
marele Lenin/Stalin/2	accent tonique
marele tovarăş Stalin en personne/2	reprise de « tovarăşul » dans la grande majorité des scènes
dragi colegi, je vous présente/3	vocabulaire transparent + sens contextuel
tous les malades mentaux de notre établissement, qu'il s'agisse de debili mintali lejeri, mijlocii sau profunzi, de schizofreni, de autişti, de depresivi sau de nevrotici/3	vocabulaire transparent
iată/4	doublé de geste
dragă Iuri Petrovski/4	reprise + répété 3 fois
dragă tovarăşe/4	répété 2 fois
e posibil?/4	vocabulaire transparent + structure grammaticale
va tout vous montrer: les salons, les salles de traitement, les bains, le jardin, tot, tot, tot/4	vocabulaire transparent
Trăiască Marele Stalin!/4	sens contextuel + reprise de la scène 2 + geste reprise dans la scène 8

<p>Katia: Șșst./5  Iouri: Ce-i?  Katia: Sunt eu, Katia.  Iouri: Dar, ce faceți aici?  Katia: Șșst.  Iouri: Dar cum ați intrat?  Katia: Șșst...  Iouri: Mais ...  Katia: Vous voulez peut-être un thé ?  Iouri: Nu vreau.  Katia: Un thé avec un peu de rhum ?  Iouri: Nu, nu.  Katia: Ou seulement un peu de rhum ?  Iouri: Nu, nu vreau de nimic.  Katia: Iouri Petrovski, il faut que je vous pose une question.  Iouri: Ce?  Katia: Vous l'avez vu de près ?  Iouri: Cum?  Katia: Vous savez, pour moi c'est très important ...  Iouri: Ce?  Katia: Șșst... Il y en a qui mentent, qui prétendent seulement l'avoir rencontré. Ces gens-là, ils me font vomir ... Dire qu'on l'a rencontré lorsqu'on ne l'a jamais rencontré ...  Iouri: Pe cine?  Katia: Staline ... Vous l'avez vraiment rencontré ? Le directeur a dit que c'est Staline lui-même qui vous a donné le Prix. C'est vrai ? C'était bien Staline ? El în persoană?  Iouri: Da...</p>	<p>- onomatopée + geste  - succession rapide question – réponse  - réponses brèves + sens contextuel conversationnel + vocabulaire transparent + geste + mimique  - vocabulaire introduit de manière répétitive antérieurement</p>
Nu, nu cred./5	
(Foarte) bine!/5	
Mai târziu!/5	
Unul!/5	
De acord, Katia!/5	
E bine, Katia, liniștiți-vă!/5	
Katia Ezova, încetați! Tovarașa Katia, ce faceți? Ce faceți?/5	
Il est avec nous. E cu noi!/5	
Cine, Katia?/5	
Serrez-moi, serrez-moi, strângeți-mă!/5	



Deschideți larg gura. Spuneți „u”. Respirați. Umpleți-vă plămâni cu aer. Mai tare. Și mai tare. Aer mult în plămâni, mult, mult, mult. Spuneți „utopie”. Încă o dată. „Utopie”. Concentrați-vă bine, este un cuvânt cu o curbă ascendentă. Este ca un cal care se cabrează. „Utopie”. Auziți cum urcă sunetele? Urcă și se pierd în aer. Totul începe în gura voastră și se termină în neant. „Utopiiiiieeee”. Foarte bine. Deci, ce este o utopie?/7	- en français dans la scène, immédiatement antérieure - chaque indication est doublée d'une gestuelle - pause après chaque indication, suivie de la réaction verbale et gestuelle des malades - reprise en 8
Continuați, Iuri Petrovski, continuați!/7	vocabulaire transparent
Mulțumesc, tovarășe Iuri Petrovski!/7	sens contextuel + répétition
Un mare mulțumesc!/7	répétition immédiate
Piotr, taci din gură!/Taci Ivan! Termină Sacha!/8	geste + vocabulaire transparent
- Mama dumneavoastră este încă în avion? - Ma mère est morte, Piotr./8	vocabulaire transparent
Liniște tovarăși! Continuați, Iuri Petrovski!/8	geste + vocabulaire transparent
Animal, animal!/9	prononciation identique dans les deux langues
O copeică!/9	après introduction en français + répétitivité
Faceți jocurile!/9	après introduction répétitive de Faites vos jeux !
Bicicletă, bicicletă!/9	similarité des prononciations
O copeică, două?/9	vocabulaire transparent + geste
Haide, Salomon, parle !/9	sens contextuel dans l'échange + geste
Câine!/9	on montre un chien en peluche
Câine, stânga!/9	on montre un chien en peluche + geste
Ce bou!/9	sens contextuel + intonation

Să trăiți!/10	sens contextuel dans l'échange + geste
Tovarășe Iuri Petrovski, dați-mi voie să mă prezint, să trăiți. Eu sunt, să trăiți, Timofei. Eu sunt atins de o debilitate medie. Eu sunt, să trăiți, un debil mediu. Dați-mi voie să intru, tovarășe Iuri Petrovski./10	vocabulaire transparent + reprises antérieures + l'interprétation immédiate en français pas un collègue sur scène
Marea Revoluție Socialistă din Octombrie	vocabulaire transparent
Tovarășe Iuri Petrovski, nu ne abandonați, să trăiți. Debilii medii și-au pus toată speranța în dumneavoastră. Că noi vă așteptăm, zău... Nu ne abandonați... /10	vocabulaire transparent + reprises antérieures + geste
- Quand ? Mais quand ? On vous attend depuis quatre ans déjà. Quand ? - Mais, Timofei, je ne suis ici que depuis une semaine... - Vă așteptăm de patru ani! /10	introduction en français + réponse prévisible + geste
Noapte bună!/10	vocabulaire transparent + sens contextuel dans l'échange
N-am nevoie de nimic, Katia!/11	geste
- Iouri, lisez-moi une seule page ... Una! - Mais ce n'est pas possible, Katia Ezova ! Laissez-moi travailler. - Vă las, Iouri Petrovski. Mais lisez-moi encore une page. - Poftim, citiți-o singură./11	vocabulaire transparent + structure grammaticale similaire + geste
- Vous êtes un poète, Iouri Petrovski. - Nu, nu sunt eu poet... - Ba da! Sunteți ca Illia Ehrenbourg. - Katia... - Da... - Venez vous asseoir. Vous travaillez depuis combien de temps dans cet hôpital ? - De 10 ani, Iouri Petrovski. - De zece ani? Bon, dites-moi, Katia, qu'est-ce que vous voulez que je vous lise ?/11	vocabulaire transparent + geste + mimique
Katia, taci dracului!/11	sens contextuel dans l'échange + intonation

<p>Katia: Iouri.../12  Iouri: Da. =  Katia: Vous n'avez pas peur ?  Iouri: Frică? De ce?  Katia: Du noir ...  Iouri: Nu.  Katia: Îmi este frică pentru tine, Iuri.  Iouri: Vous avez peur pour moi ?  Katia: Da, îmi este frică pentru tine.  Iouri: N'avez pas peur pour moi, Katia.  Katia: J'ai peur pour vous comme si j'étais votre mère.  Iouri: Ma mère n'a jamais eu peur pour moi.  Katia: Ba da, mais vous ne pouviez pas le savoir.  Iouri: În orice caz, mama e moartă.  Katia: Alors il n'y a plus personne au monde à avoir peur pour vous ?  Iouri: Non, je ne crois pas qu'il y ait quelqu'un sur la terre à avoir peur pour moi.  Katia: Ce trist, Iuri Petroveski.  Iouri: Je ne crois pas que ça soit si triste que ça.  Katia: Vous n'avez jamais eu peur de vous-même, Iouri Petrovski ?  Iouri: De moi-même ? Comment ça ?  Quand vous écrivez, vous n'avez pas peur que parfois les mots ... s'éloignent ...  Iouri: Katia, qu'est-ce que tu balbuties là ?  Katia: Mi-e frică de tine, Iuri.  Iouri: Tu as peur de moi ? De ce?  Katia: J'ai peur des fous, Iouri.  Iouri: Dar eu nu sunt nebun, Katia.  Katia: Demain, on va lire chez les fous dangereux. J'ai peur des fous dangereux, Iouri.  Iouri: Et alors, pourquoi travailles-tu depuis dix-ans parmi les fous ?  Katia: C'est pas ça, Iouri, c'est pas du tout ça. Iouri ...  Iouri: Da?  Katia: Il vous a donné quoi le « moyen » qui est venu chez vous ?  Iouri: Il m'a donné un livre d'Henri Barbusse.  Katia: Iouri...  Iouri: Ce?  Katia: Cine e Henri Barbusse?  Iouri: C'est un camarade écrivain frère communiste français.  Katia: Iouri...  Iouri: Da?  Katia: Rien. Iouri ...  Iouri: Ce?  Katia: Est-ce que je peux vous dire un poème sur les grenouilles ?  Iouri: Haide, Katia.  Katia: J'ai écrit trente poèmes sur les grenouilles.  Iouri: Haide, Katia, choisissez-en un et récitez-le-moi.  Katia: [...] Ça vous a plu, Iouri ?  Iouri: T'es vraiment belle, Katia, tu sais ...  Katia: Iouri ... Dites le encore une fois.  Iouri: Ce frumoasa ești tu, Katia...  Katia: Non ... Dites ce que Staline vous a dit.  Iouri: Cum?!  Katia: Dites « Le parti a besoin de vous, tovarăși. » ... Dites le encore une fois ...</p>	<p>répliques enchaînées dans les deux langues, la scène est pensée intégralement en intercompréhension en langues romanes  - vocabulaire transparent  - reprise du vocabulaire introduit antérieurement par des répétitions  - question en français  + réponse prévisible en roumain  - geste + intonation + positionnement sur la scène</p>
--	--

<p>-Vous travaillez ? - Da. - Bună seara, Iuri Petrovski. Pardonnez- moi de vous déranger. Je sais que vous travaillez. Eu sunt Stepan Rozanov, director adjunct. - Bună seara./14</p>	<p>sens contextuel dans l'échange + vocabulaire transparent + geste</p>
<p>- Je voudrais que nous levions ce verre à la littérature socialiste mise au service du peuple et de la révolution. - Pentru literatura socialistă! - Tot până la fund! - Tot până la fund!/14</p>	<p>sens contextuel dans l'échange + vocabulaire transparent + geste</p>
<p>- Tovarășe Iouri Petrovski, permettez-moi de vous poser une question. Vous avez fait la guerre ? - Da - Unde? - La Leningrad. - La Leningrad? - La Leningrad. - Pendant tout le siège ? - Da./14</p>	<p>sens contextuel dans l'échange + vocabulaire introduit antérieurement</p>
<p>- Pentru marele tovarăș Stalin! - Pentru marele tovarăș Stalin!/14</p>	<p>vocabulaire introduit antérieurement + geste</p>
<p>Un mare bravo pentru acțiunea dumeavoastră!/14</p>	<p>vocabulaire introduit antérieurement + vocabulaire transparent</p>
<p>- Au début, je me suis posé la question : mais comment est-ce possible que des récits réactionnaires, subversifs et antirévolutionnaires puissent être efficaces pour l'identification des éléments suspects. Et ensuite, je me suis rendu compte que c'est dans le cas des malades mentaux, la seule méthode ! La seule véritable bonne méthode ! C'est fantastique, tovarășe Iouri Petrovski ! On les aura tous ! Ils ne pourront plus nous échapper ! Ils vont tous se trahir en écoutant vos récits ! Până la urmă e foarte simplu... atât de simplu, ca e chiar... e chiar frumos ceea ce ați imaginat, Iuri Petrovski... Este frumos ca o revoluție... căci numai prin aceste discursuri reacționare, subversive și antirevoluționare pot fi demascate elementele reacționare, subversive și antirevoluționare... E simplu ca bună ziua... Bravo, Iuri Petrovski, bravo, tovarășe de luptă! Lăsați-mă să vă îmbrățișez!/14</p>	<p>- reprise du texte immédiatement antérieur - vocabulaire transparent + geste</p>

<p>Le croupier: Ladies and gentlemen, faceți jocurile.  Piotr: Civil menotté, dreapta!  Ivan: Lă tu te goures, y'a jamais de civil menotté qui vient côté droit !  Piotr: Lasă-mă-n pace!  Ivan: Doua copeici, patrulă, stânga!  Sacha et Emelian: Pffff..  Le croupier: Haide, faceți jocurile..  Sacha: Cadavre sur chariot ! Cadavre sur chariot ! Dreapta sau stânga!  Le croupier: Câte, Sacha?! Merde, combien ?  Sacha: O copeică!  Le croupier: Haide Emelian, joue !  Emelian: Voiture noire, dreapta! Trei copeici!  Piotr : Ah non, c'est trop trois, il n'a pas le droit !  Le croupier: Taci Piotr! C'est trop, t'as pas le droit. Două copeici. Allez, le suivant, faceți jocurile ladies and gentlemen!  Boris: Agent en civil, stânga!  Sacha: Mais c'est moi qui ai dit agent en civil !  Le croupier: Taci, t'as dit cadavre. Faceți jocurile, ladies and gentlemen..  Slivinski: Le mouchard Igor ! Dreapta sau stânga.  Le croupier: Cât?  Slivinski: O copeică.  Emelian: Igor vient toujours de gauche ! Dis « Mouchard, stânga » et tu doubles la mise.  Le croupier: Haide, haide, faceți jocurile.  Emelian: Haide Salomon, parle ! C'est pas en Suisse ça.  Salomon: Câine.  Ivan: Termină, dracului, cu câinele astă! Nu e câine, aici nu e niciodată câine! M-ai înnebunit cu câinele ăsta!  Salomon: Câine, stânga. O copeică. Je fais ce que je veux.  Ivan: Ah, ça me casse les nerfs ! Depuis deux semaines je n'entends que ça ... Câine, câine, câine!  Emelian: Il fait ce qu'il veut. C'est comme ça en Suisse. En Suisse, on fait ce qu'on veut !  Le croupier: Rien ne va plus !  Le fou qui mise sur Staline: Stalin, stânga!  Le croupier: Taci, dracului! Tu n'es pas dans le jeu, rien ne va plus !  Le fou qui mise sur Staline: Mais j'ai du blé. Stalin, stânga! J'ai le droit, j'ai du blé. Je joue comme je veux.  Le croupier: Fous le camp, merde. Va chez les profonds. J'ai dit que tu ne joues pas ici. Rien ne va plus  Sacha: Ce bou!  Les autres: \$\$\$\$\$\$\$!  Le croupier: Passant hors mise, c'est la banque qui gagne.  Slivinski: Mais non, c'est un mouchard, c'est moi !  Le croupier: Taci, Slivinski. C'est la banque qui gagne. Haide, ladies and gentlemen, faceți jocurile.../15</p>	<p>scène pensée majoritairement en intercompréhension  - vocabulaire introduit antérieurement, donc possibilité d'introduire des mots isolés au milieu des répliques  - vocabulaire répétitif  - geste</p>
--	--

<p>Eu sunt Nadejda Alliloueva care-l mai iubește încă, care-l iubește, da, spuneți-i toate astea, nu trebuie să-i fie frică, nimic nu s-a schimbat, dar trebuie să-i dați scrisoarea asta în mână... dați-mi, dați-mi cuvântul dumneavoastră de onoare, Iuri Petrovski... că eu știu că el mă cheamă, și trebuie să se lase de băut... si nu spuneți nimic nimănui... nu spuneți nimic nimănui, spuneți-mi că n-o să spuneți nimic nimănui... spuneți ceva, Iuri Petrovski, spuneți ceva, un cuvânt, un singur cuvânt, un singur cuvânt... am o scrisoare, Iuri Petrovski... am o scrisoare pentru Iosif Vissarionovici... Iuri Petrovski, nu mă lăsați... ... Sașa n-a făcut nimic, nu, mi-a spus că n-a făcut nimic, n-a făcut niciodată nimic, Sașa n-a făcut absolut nimic, a fost acolo, da, dar n-a făcut nimic, mi-a spus că n-a făcut nimic, era acolo, da, dar n-a spus nimic... Sașa n-a făcut nimic, nu, mi-a spus că n-a făcut nimic, n-a făcut niciodată nimic, Sașa n-a făcut absolut nimic, a fost acolo, da, dar n-a făcut nimic, mi-a spus ca n-a făcut nimic, era acolo, da, dar n-a spus nimic... Maria Spiridonova n'aime pas les <i>pirojki</i>, nu mănâncă, destul cu piroștile, nu, niciodată piroști pentru Maria Spiridonova, nu, nu-i plac, nu, nu-i plac, nu, nu, nu i-au plăcut niciodată... Am economisit un număr important de vagoane. În speță, un total de 37 548 de metri lineari de podea, 11 834 de căldări și 3 400 de sobe de tuci. Și un număr important de vagoane. Am economisit un număr important de vagoane. În speță, un total de 37 548 de metri lineari de podea, 11 834 de căldări și 3 400 de sobe de tuci./16</p>	<p>- les répliques en roumain suivent immédiatement les répliques en français - sans compréhension immédiate du texte en roumain après le discours de la première femme, vu qu'il s'agit de la superposition des voix de 5 femmes - répliques en français sur un fond de répliques en roumain - le but est de faire entendre le roumain par le débit, l'intonation spécifique et la vitesse - fin de la scène avec superposition des voix uniquement en roumain</p>
<p>- Timofei... Timofei, lasă-mă sa dorm... - Iouri Petrovski, c'est la fête ! - Lasă-mă să dorm, Timofei. Retourne dans ton salon. Lasă-mă sa dorm... [...] Timofei, lasă-mă sa dorm. Ia sticla dacă vrei, dar lasă-mă sa dorm.../17</p>	<p>sens contextuel + geste + vocabulaire transparent + structure grammaticales similaires</p>
<p>- Timofei, comment fais-tu pour entrer dans ma chambre ? Cum faci? C'était fermé à clé. Comment fais-tu pour entrer chez moi .../17</p>	
<p>- Pe aici, Iuri Petrovski... atenție la cap, aplecați-vă... așa... pardonnez-nous de vous déranger, Iuri Petrovski, mais c'est un grand honneur pour Ivan Mikadoi Gamarovski de vous avoir chez lui dans la zone libre ... Dați-mi mâna, așa, săriți... Hop! Voilă, on y est. Intrați, Iuri Petrovski./17</p>	<p>vocabulaire transparent + manipulation physique du personnage + geste</p>
<p>- Tovarășe Ivan Mikadoi Gamarovski, iată-l pe Iuri Petrovski, care ne-a făcut onoarea de a veni la petrecerea noastră. - Fiți bine-venit la noi, tovarășe Iuri Petrovski./18</p>	<p>sens contextuel dans l'échange + vocabulaire transparent + geste</p>
<p>- Vous êtes, dragă Iuri Petrovski, le premier civil, la première personne qui entre dans la zone libre de cet établissement. De aceea vă declarăm, dragă tovarășe Iuri Petrovski, un om liber!/18</p>	<p>vocabulaire transparent + geste</p>
<p>- Vous voulez qu'on vous noue les manches ? Nu? Foarte bine. Acum, Iouri Petrovski, luați loc!/18</p>	<p>vocabulaire transparent + geste</p>

<p>- Je veux raconter comment j'ai connu Staline ...  - Et moi aussi j'ai connu Staline !  - Allez Grigori, raconte comment tu as connu Staline.  - J'ai connu Staline, j'ai connu Staline !  - Așa e, așa e, l-ai cunoscut pe Stalin. Povestește acum cum l-ai cunoscut pe Stalin.  - J'ai connu pe Marele Stalin...  - Foarte bine, Grigori. Povestește-i acum tovarășului nostru care este scriitor cum l-ai cunoscut tu pe Stalin./18</p>	<p>introduction du texte en français suivi du texte roumain + répétition + vocabulaire transparent + structure grammaticale similaire</p>
<p>- Așteptați, dragi colegi!/18</p>	<p>vocabulaire transparent</p>
<p>- Un jour, tovarășul Molotov réveilla Stalin et lui dit: « Tovarășe Staline, pardonne-moi de te réveiller, mais il y a notre voisin Hitler qui nous a envahis. Eh bien oui, ajouta Molotov, Hitler nous a envahis et voilà qu'on a perdu Ucraina. » « Comment ? fit Stalin, nous avons perdu Ucraina ? » « Ei bine, da, répondit Molotov, on a perdu aussi Criméea. » « Cum ? fit Stalin, nous avons perdu Ucraina et Criméea ? » « Ei bine, da, répondit Molotov, on a perdu Ucraina, Criméea, et le nord du Caucase. » « Cum ? fit Stalin, on a perdu Ucraina, Criméea, și nordul Caucazului ? » « Ei bine, da, répondit Molotov, on a perdu Ucraina, Criméea, nordul Caucazului et la partie ouest de la basse Volga. » « Cum ? fit Stalin, on a perdu Ucraina, Criméea, nordul Caucazului și partea de vest a Volgii inferioare ? » « Ei bine, da, répondit Molotov, on a perdu Ucraina, Criméea, nordul Caucazului, partea de vest a Volgii inferioare și Hitler este lângă Leningrad și Moscova... » Et alors Staline réfléchit un instant, puis il dit : « Il faut déclarer la Grande Guerre de Libération de la Patrie. » Et il déclara la Grande Guerre de Libération de la Patrie. Et Hitler fut battu ...Poftim!/18</p>	<p>vocabulaire transparent + accent tonique roumain + prononciation du « h » + introduction de certaines structures en français, suivies de leur traduction en roumain + répétition des noms propres + répétition des structures + intonation</p>
<p>- Pourriez-vous lui demander dans une langue étrangère d'où il vient ?  - Are you English?  - Ribbentrop-Molotov!  -Sei italiano?  - Ribbentrop-Molotov!  -Tu es Français ?  - Ribbentrop-Molotov!  - Ești român?  - Ribbentrop-Molotov/18</p>	<p>vocabulaire transparent + ajout de la réplique soulignée + accent tonique</p>
<p>- Click, clac, plouf. C'est à cause de click, clac, plouf. C'est à cause de clac, click clac plouf, c'est à cause de plouf, click, clac plouf. Poftim, c'est ça l'homme. Ça ne finit jamais. Avionul e bun. Urcați tovarăși, plouf. Avionul e bun. Et de toute façon, personne ne peut dire que l'avion n'était pas bon car tous ceux qui étaient en avion sont maintenant morts. Click, clac, plouf. D'autres tovarăși, le même avion, plouf. Encore, plouf. La machine est bonne. Plouf. Poftim./18</p>	<p>prononciation différenciée des voyelles des onomatopées + vocabulaire transparent + vocabulaire introduit antérieurement + rappel de l'affiche du spectacle</p>

<p>- Tovarășe Iuri Petrovski... vă caută... Tovarășe Iuri Petroski, veniți repede... Tovarășul director Dekazonov vous cherche partout ... oh bon Dieu, venez vite !  - Iuri Petrovski, nu plecați. Vor să vă aresteze! Ne partez pas, ils veulent vous arrêter ! [...]  - Iuri Petrovski?  - Da?  - Trăiască adevărata revoluție!/18</p>	<p>vocabulaire transparent + geste</p>
<p>Toutes les réponses courtes en « da », « nu », « ba da », « tovarășe »/19</p>	<p>vocabulaire introduit antérieurement</p>
<p>- Je vous ai dit, je vous ai défendu, je vous ai conjuré de ne pas baiser avec les profonds. Je n'étais peut-être pas clair, tovarașa Katia ?  - Ba da...  - Lejerii nu vă sunt suficienți? Debilii medii nu va sunt suficienți... Eu... Les légers, ça ne vous suffit pas ? Les moyens, ça ne vous suffit pas ? Moi ...  - Grigori...  - Taci! T'as trahi notre cause ! T'as trahi la cause de la lutte ouvrière ! T'as trahi l'héritage des classiques du marxisme et du léninisme ! L-ai trădat pe Stalin!  - Nu.../19</p>	<p>- vocabulaire transparent introduit en roumain suivi de la traduction française + geste + intonation  - vocabulaire transparent en français, suivi de la traduction roumaine + geste + intonation</p>
<p>- Katia, je vous arrête pour haute trahison. Katia, vă arestez pentru înaltă trădare!  - Grigori...  - În genunchi!  - Da, Grigori.  - Faites votre autocritique, tovarășă Katia Ezova.  - Da, Grigori.  - Ne m'appelez pas Grigori !  - Nu...  - Vă ascult autocritica, Katia... Combien de fois avez vous couché avec Ivan Mikadoi Gamarovski ?  - O dată, Grigori.  - Nu-mi mai spuneți Grigori.  - Tovarășe Director...  - Taci! Je vous écoute Katia, qu'est ce que vous avez à dire ?  - Eu.../19</p>	<p>- vocabulaire transparent en français, suivi de la traduction roumaine + geste + intonation  - vocabulaire transparent + vocabulaire introduit antérieurement</p>
<p>- Iuri Petrovski, Iuri Petrovski, vous avez écouté la radio ?  - Nu...  - Iuri Ptrovski... Un grand malheur est arrivé à notre grand pays ... Stalin a murit. [...]  - Sunteți sigur, Grigori Dekanozov?  - Radio Moscova a anunțat ca Iosif Visarionovici Stalin a murit! Il faut renforcer la vigilance ouvrière ... Il faut éviter tout débordement ... Il faut renforcer la discipline ... Sănătate!/20</p>	<p>vocabulaire introduit antérieurement + vocabulaire transparent</p>
<p>- Iouri Petrovski, dites-leur. Stalin nu e mort. O să se calmeze.  - Stalin n'est pas mort !  - Stalin nu e mort! Stalin nu e mort! Stalin nu e mort!/20</p>	<p>vocabulaire introduit antérieurement + répliques prévisibles + répétitivité</p>
<p>- Qu'est-ce qui vous arrive, tovarășe Stalin ?  - Tu ești Nadejda?  - Tovarășe Stalin, voulez-vous que je vous mette sur le divan ?/21</p>	<p>structure grammaticale similaire</p>



<p>Le croupier: Allez ladies and gentlemen, faceți jocurile...  Piotr: Civil à la pelle, dreapta...  Ivan: Là tu te goures, y'a jamais de civils qui dégagent la neige.  Piotr: Et alors ? Fous-mois la paix.  Ivan: Două copeici, homme à la pelle d'ici trois jours. Dreapta sau stânga.  Sacha et Emelian: Pffff...  Le croupier: Haide, faceți jocurile...  Sacha: Homme à la pelle d'ici un mois !  Le croupier: Cât, Sacha?  Sacha: O copeică!  Le croupier: Perfect. Haide Emelian, c'est ton tour.  Emelian: Militaire à la pelle ... dreapta... d'ici trois mois ... Trei copeici!  Piotr: Ah non, c'est trop trois, il n'a pas le droit !  Le croupier: Taci Piotr! C'est trop, t'as pas le droit. Deux kopecks. Haide, le suivant, faceți jocurile ladies and gentlemen!  Boris: Jamais personne, de nulle part.  Sacha: Il ne joue pas correctement ! Nu e corect!  Le croupier: Taci, il joue comme il veut. Faceți jocurile, ladies and gentlemen...  Slivinski: Soleil fondant la neige d'ici six mois !  Le croupier: Cât?  Slivinski: O copeică.  Emelian: Six mois, c'est trop. Dis cinq mois.  Le croupier: Allez, allez, faceți jocurile.  Emelian: Haide Salomon, parle. C'est pas en Suisse ça.  Salomon: Câine.  Ivan: E căcarea a lumii, cu câinele ăsta al lui! Bă, termină o dată cu câinele ăsta! Vezi bine că nu trece niciodată nici un câine pe aici... Nu e câine aici, nu e! Boule!  Salomon: Câine qui fait pipi sur la fenêtre enneigée, stânga. O copeică. Je fais ce que je veux.  Ivan: Ah, ça me casse les nerfs ... depuis dix ans, je n'entends que ça ... Câine, câine, câine!  Emelian: Il fait ce qu'il veut. Les Suisses font ce qu'ils veulent.  Le croupier: Rien ne va plus !  Le fou qui mise sur Staline: Staline, stânga!  Le croupier: Taci! Tu n'es pas dans le jeu.  Le fou qui mise sur Staline: Mais j'ai de l'argent, Staline stânga!  Le croupier: Fous le camp, merde.  Le fou qui mise sur Staline: J'ai le droit !  Le croupier: J'ai dit que tu ne joues pas ! Rien ne va plus.  Sacha: Ce bou! Tire, merde !  Sacha: c'est fou ... comme c'est beau ... quand même ... hein ?  Les autres: \$\$\$\$\$\$\$\$.  Salomon: C'est lui ... nom de Dieu ... c'est lui ... E el! E el!  Sacha: Non ... c'est con ... c'est pas vrai ...  Le fou qui mise sur Staline: J'ai gagné ...  Salomon: c'est lui ... E el...  Le fou qui mise sur Staline: J'ai gagné ... j'ai gagné ... Am câștigat, am câștigat.../22</p>	<p>vocabulaire introduit antérieurement +  vocabulaire transparent  + vocabulaire répétitif +  structure grammaticale similaire + geste +  intonation + sens contextuel  + alternance français - roumain</p>
---	--

## 5. Conclusions : performance et *feed-back* des étudiants

Cette étude s'est proposé de présenter les stratégies d'intercompréhension en langues romanes appliquées à l'apprentissage du roumain comme langue étrangère et à la transformation du texte en vue de la réception orale, mais nous ne pouvons pas omettre la performance théâtrale qui est venue valider l'efficacité des stratégies appliquées. D'une part, quoique nous ne soyons pas en mesure d'évaluer professionnellement la représentation, l'évaluation positive de la metteuse en scène Marie Elisabeth nous permet d'affirmer la réussite artistique de la représentation. D'autre part, si l'un des objectifs de cette représentation a été de nous appuyer sur la compétence plurilingue et l'intercompréhension en langues romanes pour jouer une pièce bilingue franco-roumaine devant un public qui ne connaît pas ou trop peu la langue roumaine, nous pouvons certainement affirmer, suite aux réactions du public, avoir atteint ce but précis.

En ce qui concerne le travail sur le texte et l'apprentissage du roumain comme langue étrangère par des techniques d'intercompréhension, de traduction, d'adaptation et de réécriture, les quatre séances que nous avons coordonnées trouvent l'évaluation de leur efficacité dans le texte réécrit et dans les rapports des étudiants inscrits en ARTLINGO, dont nous citons ici quelques fragments en guise de conclusion<sup>22</sup> :

Mais en plus du travail sur le texte nous avons aussi beaucoup travaillé la diction et l'articulation des mots. Tous les participants n'étant pas du même niveau de roumain, *il fallait que la pièce soit compréhensible et que le public puisse comprendre les passages joués en langue roumaine*. Nous avons donc passé une grande partie du temps à travailler sur ce point. Si pour certaines personnes la transition fut facile, pour d'autres ce travail fut vraiment un grand bénéfice [...] J'espère pouvoir participer un jour de nouveau à un projet de la sorte et continuer à être la vitrine de la roumanophonie en jouant. (A)

*Le travail le plus conséquent a été celui de s'assurer que les répliques en roumain étaient compréhensibles pour quelqu'un ne parlant pas du tout le roumain ou avec de faibles notions.* [...] Les efforts fournis me sont encore aujourd'hui bénéfiques, et me permettent de m'exprimer dans une langue étrangère et en particulier le roumain avec plus d'assurance. Pour finir je peux dire que ces ateliers et la pièce m'ont permis de vivre une expérience linguistique et d'apprendre autrement une langue. (C)

Ce processus s'est avéré plus compliqué que nous le pensions, puisqu'il ne suffisait pas simplement de prendre des répliques de la pièce en français et les remplacer par celles de la version roumaine. En effet, il fallait non seulement nous assurer que la traduction était similaire – ce qui n'était pas toujours le cas à notre plus grand étonnement – mais *il fallait également incorporer ces répliques de façon intelligente pour que tout le monde – y compris le public ne parlant*

*pas du tout roumain – puisse suivre la trame qui leur était présentée, le but étant de permettre à un public curieux de découvrir la langue roumaine de façon plaisante et différente d’un cours de découverte ou d’initiation. [...] D’après une source externe et présente aux répétitions, il était même parfois impossible de discerner ces derniers et ceux qui comme moi, font du roumain depuis une ou deux année(s). (D)*

**Lecturer PhD. Nora-Sabina Mărcean.** She is a member of the Department of Romanian Studies, Faculty of Languages at Strasbourg University since 2017. She has been teaching Romanian as a foreign language courses to the first, second and third year students, as well as intercultural communication and ARTLINGO classes. She is also a member of the Department of Modern Languages at "Iuliu Hațieganu" University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca, since 2012, where she has been teaching Romanian as a foreign language and writing specialized manuals, all and formerly, Junior Lecturer of French at the Department of Applied Modern Languages, Faculty of Letters, "Babeș-Bolyai" University, Cluj-Napoca, for seven years. She is interested in modern language teaching, Romanian as a foreign language and French for translation purposes, applied linguistics, pragmatics, discourse argumentation, intercultural communication. (marcean@unistra.fr)

## Notes

- 1 URL <https://www.youtube.com/watch?v=V6Nj7jWXn2g&t=3s> (Consulté le 30 septembre 2019).
- 2 URL <https://langues.unistra.fr/ue-douverture/artlingo/#c105311> (Consulté le 30 septembre 2019).
- 3 *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (Strasbourg : Conseil de l’Europe, 2007).
- 4 Voir Nora-Sabina Mărcean, « Intercompréhension écrite et traduction : apprendre le roumain comme langue étrangère dans le projet ARTLINGO. Étude de cas (I) », pages précédentes in *Lingua*, 2019.
- 5 Charte européenne du plurilinguisme, <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/CharteplurilinguismefrV2.13.pdf>
- 6 *Cadre européen commun pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECL)* (Strasbourg: Conseil de l’Europe, 2001), 129.
- 7 Marinete Matthey, « Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues », in M. Pouliot, E. Boulea et J.-P. Bronckart (dir.) : *Repenser l’enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (Villeneuve d’Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2005), 135-159.
- 8 Daniel Coste, Danièle Moore, Geneviève Zarate, *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (Strasbourg : Conseil de l’Europe, 2009), 12.
- 9 Peter Doyé, *L’Intercompréhension. Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue, Étude de référence*, (Strasbourg : Conseil de l’Europe, 2005), 7.
- 10 *Ibidem*.
- 11 *Idem*, 14-18.
- 12 Raphael Berthele, Amelia Lambelet, « Approche empirique de l’intercompréhension : répertoires, processus et résultats », in *Lidil*, 39 | 2009 <http://journals.openedition.org/lidil/2749> ; DOI : 10.4000/lidil.2749 (Consulté le 21 juillet 2019), 157.
- 13 La scène 12 de la variante roumaine est une didascalie de la scène 11 de la variante française, d’où les 22 scènes en français et 23 en roumain.

- 14 *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs (Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2018), 28.
- 15 *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*, URL <https://www.miriadi.net/refic> (Consulté le 22 juin 2019).
- 16 Nous n'allons pas inclure ici les variantes préliminaires, nous présentons plus loin la variante finale du texte, avec toutes les modifications.
- 17 Peter Doyé, *idem*, 7.
- 18 *CECL*, *ibidem*.
- 19 Nous avons pris en considération les paramètres pour la compréhension de l'oral et de l'audiovisuel proposés par le *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* URL <https://www.miriadi.net/refic> (Consulté le 22 juin 2019).
- 20 Pour l'exemplification de cette stratégie, voir la première partie de cette étude.
- 21 Pour les noms propres, accent tonique marqué par \_ dans le tableau.
- 22 Par souci de confidentialité, nous ne publions pas les vraies identités des étudiants cités. Nous avons souligné les passages qui font référence à l'intercompréhension et la compétence plurilingue.

# La Langue française en Algérie. Entre l'utilité avérée et les idéologies passionnées

The French Language in Algeria. Between Proven Usefulness  
and Passionate Ideologies

*Houa Belhocine\**

**I**n Algeria, the failure of Arabization, which coincided with the opening up of the society to the market economy, has made the real place of the French language in constant consolidation. It is the only language used in higher education and in many sectors; it is the language of medical use, science and technology; it is the language of prestigious speeches; it is the language of work, language of media... etc. However, its status is fluctuating; it changes with the change of governments. The French language in Algeria is a spoil of war, but it is also the nerve of war; it is packed with tension and its status is related to the balance of power that is played in the Algerian social scene.

*French language; status; utility; fluctuation; Algeria.*

---

## **Introduction**

En Algérie l'échec de l'arabisation qui a coïncidé avec l'ouverture la société à l'économie de marché a fait que la place réelle de la langue française est en renforcement constant. Elle est la seule langue utilisée dans plusieurs secteurs, c'est la langue de la médecine, des sciences et des technologies. C'est la langue des discours prestigieux, c'est la langue du travail, des médias ... etc. Cependant, son statut est fluctuant, il change avec le changement des gouvernements. La langue française en Algérie est butin de guerre, mais elle est aussi le nerf de la guerre, elle est emballée de tension et son statut est lié aux rapports de force qui se jouent dans la scène sociale algérienne.

Dans l'enseignement supérieur, les filières scientifiques et techniques sont enseignées exclusivement en français. Les écoles privées qui concurrencent le

---

\* National School of Technology (ENST), Algiers, Algeria

secteur public lui font aussi une promotion sans précédent. Le secteur de la formation professionnelle utilise exclusivement la langue française. Les recruteurs exigent des candidats la maîtrise de la langue française. Depuis l'année 2010 avec la création des grandes écoles et des écoles supérieures qui ont comme mission la formation des élites nationales dans les différents domaines, la langue française est la seule langue d'enseignement au sein de ces écoles pour les élites, elle est donc officiellement proclamée langue des élites algériennes. Cependant, le statut de cette langue en Algérie est utilisé comme un moyen idéologique pour emporter les élections ou pour légitimer les postes des exécutifs. À cet effet, ce statut de la langue française est changeant, suivant les humeurs des responsables. Les politiques linguistiques qui se sont succédé en Algérie n'ont pas été étudiées sur le long terme, elles répondent aux forces des pouvoirs conjoncturels.

### **L'identité langagière des Algériens au XIX<sup>e</sup> siècle**

Le jugement que portent les Algériens sur l'enseignement du français oscille entre l'espoir d'accéder à un statut qui les rapprocherait de celui des Européens et la crainte d'une dégradation des valeurs arabo-musulmanes<sup>1</sup>.

L'Algérie a depuis le colonialisme connu la coexistence de deux langues, l'arabe et le français, et deux courants tenus par les « arabisants » et les « francisants ». Le rapport à la langue française n'était pas toujours négatif si l'on se référait aux écrits des intellectuels algériens de l'époque, comme le fondateur de l'État algérien moderne, l'Émir Abdelkader, qui a reconnu le rôle de la culture française dans la construction de la civilisation moderne. De même, le fondateur de « l'école de la renaissance arabo-musulmane » en Algérie, Abdelhamid Ibn-Badis. Aussi un des rares intellectuels algériens de l'époque, Hamdane Khodja, de son côté a-t-il écrit : « J'ai vécu en Europe, j'ai goûté le fruit de la civilisation et je suis un de ceux qui admirent la politique qui existe dans plusieurs gouvernements européens. »<sup>2</sup>. Cela pour dire que l'on ne peut convaincre que par les faits et que, comme dit un proverbe algérien, « personne ne peut cacher le soleil avec un tamis ». La langue française est toujours considérée comme étant la langue des droits de l'homme et ceux-ci ne peuvent qu'être universels. C'est donc, par la promotion des droits de l'homme, de l'universalisme et de l'humanisme que la langue française garantirait son avenir rayonnant.

### **Bref aperçu sur le contexte sociolinguistique algérien**

L'Algérie, à travers son histoire, a été un carrefour de civilisations et un lieu de brassage sociolinguistique. En effet, les Berbères, qui sont les peuples racines de l'espace géographique Nord-Africain, ont connu une succession d'invasions par différents peuples, à savoir : Phéniciens, Romains, Vandales, Byzantins, Arabes, Portugais, Espagnols, Turcs et, enfin, Français<sup>3</sup>. De nombreuses civilisations ont occupé le territoire algérien à travers l'histoire. Plusieurs peuples sont suppléés

dans la colonisation de ce pays qui est toujours habité par les indigènes qui sont des populations berbères. Avant la colonisation française, la seule langue écrite en Algérie était l'arabe classique, langue diffusée avec l'Islam. L'enseignement se faisait dans des écoles coraniques où l'enfant parvenait à acquérir les rudiments de lecture et d'écriture et apprenait par cœur le Coran ; jusqu'en 1830 l'enseignement était religieux et traditionnel. Mais, lors de la colonisation française (1830-1962), le français a été introduit en tant que langue officielle par les autorités françaises dans l'Algérie française. Le français était enseigné aux Algériens en tant que langue maternelle, avec les mêmes programmes, les mêmes méthodes que celles qui étaient appliquées en France pour les Français. En effet, la dépossession linguistique était une des stratégies de l'administration coloniale pour perdurer et marquer sa domination.

Cependant, dans le secteur de l'enseignement, les écoles françaises en Algérie coloniale n'étaient pas beaucoup fréquentées par les enfants des Algériens autochtones. Cette hostilité à la scolarisation des enfants algériens dans les écoles françaises était partagée par les colonisateurs – qui étaient contre l'instruction des musulmans en particulier pour des raisons budgétaires et aussi par les Algériens indigènes qui voyaient ces écoles françaises comme un piège qui allait anéantir leur identité et leur avenir. Durant un siècle, la démarche française de scolarisation des Algériens a été un échec. Mais, vers les années 1930, un revirement de situation a eu lieu et une nouvelle tendance des Algériens à l'acceptation de l'école française ; ces derniers demandaient eux-mêmes à inscrire leurs enfants dans les écoles françaises. Ce changement de position des musulmans algériens vers l'enseignement français est expliqué par le fait que le nombre d'Algériens qui ont combattu en France est important durant la guerre mondiale et aussi les développements de l'émigration temporaire vers la France, qui ont contribué à donner à la connaissance du français une importance nouvelle.

La scolarisation des Algériens a été très tardive et réduite, ce n'est que vers la guerre de l'indépendance que l'augmentation des scolarisations est apparente. À la veille de l'indépendance, presque 750 000 musulmans étaient scolarisés dans les écoles françaises, c'est-à-dire environ 40 % des garçons d'âge scolaire et 22 % des filles du même âge.

À l'indépendance, l'Algérie, pour préserver l'unité nationale, a opté pour l'arabe classique pour devenir la langue officielle de tous les Algériens, alors qu'elle n'est la langue maternelle d'aucun Algérien. Depuis le colonialisme, donc, l'Algérie a connu la coexistence de deux langues, l'arabe et le français et deux courants tenus par les « arabisants » et les « francisants ». À l'indépendance, l'équipe au pouvoir a voulu anéantir tout ce qui a trait au colonialisme. L'idéologie de l'époque est que l'Algérie ne pourrait se libérer et s'affirmer comme État indépendant qu'en

s'opposant radicalement à tout ce qui pouvait avoir une relation avec le colonisateur. On prévoyait que la langue française allait disparaître de la société algérienne avec le temps et que la langue arabe allait la supplanter. Cependant, plus d'un siècle après l'indépendance la langue française garde toujours une place importante dans le paysage linguistique algérien. Néanmoins, son statut est flottant selon les nominations des responsables, la langue française est butin de guerre au même titre qu'elle est nerf de guerre. M. L. Maougal a remarqué, à juste titre, que :

Le problème des langues est devenu autre chose qu'un enjeu politicien électoraliste. C'est un problème très sérieux d'avenir, un problème vital. [...] Il est impossible d'évaluer les chances de faire promouvoir et progresser le plus vite possible la ou les langues de notre nation vers des besoins en adéquation avec les contraintes de modernité et d'insertion digne et autonome dans la mondialisation. [...] les langues en Algérie, sont encerclées dans un carcan lui-même tributaire d'un projet de société obsolète et suicidaire.<sup>4</sup>

Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, la langue française est largement utilisée dans tous les domaines en Algérie, en particulier dans le domaine d'enseignement et de formation.

### **La politique linguistique à l'indépendance en Algérie**

L'Algérie à l'indépendance voulait reproduire la politique linguistique de la France et ses politiques d'uniformisation linguistique qui ont accompagné, depuis la Renaissance, la formation de la nation française et l'instauration du monolinguisme d'État. Dans le rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser la langue française de juin 1794, on peut lire : « La diversité des parlers autres que la langue nationale, maîtrisée par une minorité, est bien réelle [...], le nombre de ceux qui la parlent n'excède pas trois millions, et probablement le nombre de ceux qui l'écrivent correctement encore moindre ; et ce sur une population, à l'époque, de 28 millions »<sup>5</sup>.

En effet, pour assurer un développement rapide, l'Algérie n'avait qu'à reproduire les voies par lesquelles la France était déjà passée. C'est ainsi que la langue arabe classique a été désignée pour devenir la seule langue officielle des Algériens. À l'indépendance, l'équipe au pouvoir a voulu faire table rase de tout ce qui avait trait au colonialisme. L'Algérie ne pourra se renouveler et s'affirmer comme État indépendant qu'en s'opposant radicalement au colonisateur, affirmait-on ; mais, en réalité, on ne faisait que copier le colonisateur. L'État en devenir s'est, donc, défini autour du principe de l'unité arabo-musulmane : « L'Islam est la religion d'État » (Constitution, art. 2) ; « l'arabe est la langue nationale et officielle » (Constitution, art. 3)<sup>6</sup>. La période allant de 1962 à 1971 est une période d'installation de l'État algérien indépendant avec le départ des « pieds-noirs » ; toutes les compétences



nationales algériennes ont contribué à monter une société algérienne nouvelle et indépendante avec beaucoup d'enthousiasme et d'espoir.

La langue française était la seule à fonctionner dans les institutions de l'État durant cette période, elle était enseignée dans tous les paliers. La politique linguistique a accompagné les trois révolutions : agraire, industrielle et culturelle. La première réforme du système de l'enseignement et de l'éducation a eu lieu en 1971. La limitation du français va se faire graduellement ; on a d'abord instauré l'enseignement bilingue : arabe et français au niveau du secondaire ; c'est en 1980 que l'arabisation totale est intervenue avec la création de l'école fondamentale. Dans l'enseignement supérieur, dans les filières des sciences sociales et des sciences humaines, cela a été accompli avec les promotions d'arabisants de 1990, période qui coïncide avec l'instabilité politique et l'émergence de ce que l'on va appeler par la suite « la décennie noire ». Ce qui va emmener beaucoup d'observateurs à déduire que la politique d'arabisation imprégnée de culture arabo-musulmane accompagnée de passion nationaliste a conduit à une impasse et a lancé l'Algérie droit vers le terrorisme. Ce qui a aussi, emmené l'État algérien à revoir sa politique linguistique et à aller vers les langues étrangères. Aussi, l'arabisation des Sciences humaines, politiques et juridiques a-t-elle créé des clivages et des conflits entre trois courants : arabophone, francophone et berbérophone. Ce clivage a toujours existé et il existe toujours, car les politiques linguistiques en Algérie ne sont pas cohérentes, les langues sont toujours instrumentalisées à des fins partisans et conjoncturelles.

Aujourd'hui encore avec la création des écoles supérieures pour la formation des élites nationales dans les différents secteurs, cette division fonctionnelle des langues est apparente. La langue française pour les élites et la langue arabe pour assurer la cohésion sociale des couches défavorisées de la société et pour les maintenir dans leurs positions d'ignorance et de dépendance vis-à-vis des classes qui les gouvernent. La langue arabe a toujours joué ce rôle d'idéologisation, comme c'est la langue du Coran, on peut utiliser la force mobilisatrice de la religion pour maintenir le pouvoir de l'État et, soi-disant, renforcer la résistance vis-à-vis de l'extérieur. C'est ainsi que dans les faits la langue française domine dans tous les secteurs et l'arabe, « la langue du Coran », sert à soutenir la cohésion sociale. Pour calmer les fervents de « l'Islam oriental » qui refusent catégoriquement la langue française taxée de langue du colonisateur et celle de l'oppression, on a décidé à partir des années 1980, avec la réforme « école fondamentale polytechnique », d'ajouter la langue anglaise dans le système d'éducation nationale. Cette visée se confirme en particulier avec la loi de l'année 1993 qui donne droit aux élèves et parents d'élèves de choisir entre la langue anglaise et la langue française comme leur langue étrangère. Des enquêtes ont suivi cette loi juste après sa proclamation et les résultats de ces dernières avaient anticipé l'échec de l'adoption de l'anglais, selon Derradji :

[...] il se dégage de la lecture des données statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale et des résultats des deux enquêtes une nette préférence pour la langue française. Choisie par 98,72 % de la population scolaire, le choix de la langue française confirme et précise – tout simplement – le prestige de cette langue chez les parents de ces élèves qui montre d'une part qu'elle reste en position de force sur le marché linguistique algérien et d'autre part qu'elle a encore de l'avenir en Algérie.<sup>7</sup>

Cependant, 25 ans après, un constat d'échec a été dressé et une nouvelle réforme débutera à partir de l'année 2003. Une des principales caractéristiques de ce changement est l'accent mis pour l'enseignement précoce des langues étrangères. Ainsi, selon ce programme, la langue française est enseignée comme première langue étrangère dès la seconde année primaire (application effective à la rentrée scolaire 2004), et l'anglais est introduit en première année du secondaire<sup>8</sup>. Mais, dans les faits, les Algériens sont loin d'adopter l'anglais comme leur langue première, car elle leur est complètement étrangère et elle n'est utilisée qu'à l'école contrairement au français qui a des racines historiques dans la société algérienne. La langue française en Algérie occupe une place plus importante que la langue arabe officielle, comme le remarque R. Sebaa, « Sans être officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif, sans être la langue d'université, elle demeure la langue de l'université »<sup>9</sup>.

Nous remarquerons, donc, que le système d'enseignement algérien est instable, ce qui ne lui permet pas à ce jour de produire des intellectuels de renommée qui pourront participer au rayonnement culturel et scientifique, et cela que ce soit en arabe ou en français, c'est-à-dire les langues qui sont utilisées en Algérie. En effet, le colonialisme n'a pas développé l'enseignement en faveur des « indigènes » et, à l'indépendance, l'instabilité des politiques retarde l'émergence d'une élite algérienne authentique. De même, l'instabilité de la politique linguistique a des conséquences néfastes sur la création et la production scientifique, culturelle et artistique.

### **La place de la langue française dans la société algérienne**

La langue française occupe une place importante dans la société algérienne et cela depuis son introduction par le colonisateur français comme la langue officielle de « l'Algérie française ». À l'indépendance en 1962, le groupe qui a pris le pouvoir voulait rétablir l'un des éléments importants de la culture algérienne en sa qualité de société « arabo-musulmane », à savoir la langue arabe classique. De ce fait, depuis le recouvrement de son indépendance à ce jour, fin 2019, l'Algérie vit une instabilité pour ne pas dire une guerre linguistique. En effet, les aménagements des langues se font par des décisions politiques contraignantes sans consultations des

usagers et sans études prospectives préalables. Dans ces circonstances, la langue française est au centre des controverses, elle fait l'objet de polémiques diverses entre les antagoniques, sa place dans la société algérienne est fluctuante et soumise aux idéologies des décideurs. Néanmoins, son utilisation à tous les niveaux y garde toujours une place prépondérante du fait que beaucoup de citoyens algériens ne se reconnaissent pas dans l'arabe classique qui est la langue officielle.

Encore aujourd'hui, l'utilisation de la langue française gagne du terrain dans le paysage linguistique algérien ; elle est la première langue étrangère dans le système éducatif où elle est enseignée à partir de la troisième année primaire jusqu'à la troisième année du secondaire. Elle connaît aussi un renforcement dans l'enseignement supérieur, puisqu'elle est la langue d'enseignement de la médecine, des sciences et des technologies. Elle est également la langue de la formation des élites nationales confiées aux écoles supérieures et grandes écoles dans tous les domaines. Cependant, avec l'arrivée du nouveau ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, des décisions politiques sont prises pour remplacer le français par l'anglais dans l'enseignement supérieur à partir de cette année universitaire 2019-2020. Cette décision improvisée émanant d'un ministre d'un gouvernement de transition prouve que la planification linguistique en Algérie se fait selon les humeurs des exécutifs et suivants des idéologies conjoncturelles et de vengeance.

Certes, l'Algérie, comme d'autres pays, a beaucoup investi dans le domaine de l'enseignement ; elle a mené des politiques d'éducation et d'enseignement supérieur ajustées à chaque tournant de son développement en conformité avec les exigences du monde actuel, marqué par des mutations profondes dans tous les domaines. Cependant, l'Algérie n'arrive toujours pas à trouver une voie authentique et durable pour s'adapter aux développements scientifiques et technologiques et pour s'insérer dans la mondialisation galopante avec ses propres caractéristiques. L'exemple des politiques linguistiques menées jusqu'à aujourd'hui est révélateurs des flottements que l'Algérie subit jusqu'à aujourd'hui, n'arrivant pas à trouver sa voie. De l'arabe classique pour s'afficher société « arabo-musulmane » à l'anglais pour s'apposer à l'orient en occultant perpétuellement le citoyen algérien portant sa vraie « algérianité ».

### **Le rapport à la langue française chez les Algériens avant l'indépendance**

La langue française en Algérie est l'objet de multiples représentations individuelles, collectives, positives et négatives. Pour Desbois et Rapegno (1994) :

La langue, comme tout système symbolique et comme tout fait de culture, est l'objet de multiples représentations et attitudes individuelles, collectives, positives ou négatives, au gré des besoins et des intérêts. Ces représentations qui trouvent leur origine dans le mythe ou la réalité du rapport de puissance

symbolique, dictent les jugements et les discours, commandent les comportements et les actions.<sup>10</sup>

Le rapport des Algériens à la langue française n'était pas toujours négatif, si l'on se réfère aux écrits des intellectuels algériens de l'époque coloniale. Comme déjà affirmé, le premier fondateur de l'État algérien moderne, l'Émir Abdelkader, a reconnu le rôle de la culture française dans la construction de la civilisation moderne : « Les savants Français et ceux qui les ont imités se sont occupés de mettre en œuvre l'esprit d'application et de lui faire produire des résultats. Ils en ont tiré des arts étonnants et des avantages extraordinaires qui leur ont permis de surpasser les Anciens dans ce domaine et de rendre les modernes conscients de leur retard et l'organisation sociopolitique. »<sup>11</sup>. De son côté, le fondateur de « l'école de la renaissance arabo-musulmane » en Algérie, A. Ibn-Badis, a écrit dans les années 1930 :

L'Algérie, en tant que partie du domaine français, est un pays à vocation culturelle arabo-française. L'enseignement public y étant essentiellement un enseignement français, la communauté musulmane se doit d'organiser elle-même un enseignement arabe moderne ; pour lutter – concurremment avec l'école française – contre l'ignorance et pour hâter la renaissance de la culture arabo-islamique en Algérie.<sup>12</sup>

### **La génération Internet d'aujourd'hui et le rapport à la langue**

Aujourd'hui avec les moyens de communication et la généralisation des paraboles, la nouvelle génération veut dépasser les querelles internes concernant la hiérarchisation des langues. Ce qui compte pour ces jeunes, c'est le présent et c'est la réussite sociale et l'adaptation à la mondialisation montante. L'important pour eux c'est de se frayer un chemin dans ce monde, caractérisé par la concurrence et les exigences de qualité et de compétences.

Concernant les étudiants, sachant que les études en langue arabe en Algérie n'offrent pas de perspectives d'avenir, ils fuient ces filières arabisées et lorsqu'ils y sont orientés par défaut, à cause de leurs moyennes basses au Bac, ils se débrouillent pour suivre des cours de langue française dans des écoles privées ou à l'Institut français. En effet, la langue française en Algérie est exigée par les recruteurs, que ce soit dans les entreprises publiques ou privées, alors que l'anglais n'est demandé que comme option. Il y a aussi les représentations sociales dominantes qui perpétuent l'idée que de la langue française est la langue de prestige et d'appartenance à une catégorie sociale privilégiée et intellectuelle.

Aussi, la langue française pour les jeunes Algériens aujourd'hui, à défaut de l'anglais qu'ils ne maîtrisent pas, est la langue des sciences et des technologies, celle parlée par les médecins, les ingénieurs, les entrepreneurs, les décideurs ... etc. Dans l'imaginaire algérien, la langue française est l'opposée de la langue des

obscurantistes, de la rue, du peuple et des analphabètes. C'est la langue de la classe supérieure, de la civilisation et du savoir vivre, des droits de l'homme, et de la démocratie. C'est aussi la langue « de Roméo et de Juliette », donc, de l'amour et de la courtoisie. C'est aussi, la langue de Molière et de Voltaire, donc, de la civilisation, de la littérature et de la culture.

Cependant, une autre catégorie de groupe social algérien qui s'oppose à la précédente, voit dans la langue française la langue de l'oppression, de l'arrogance, de la colonisation, de l'ennemi, de la guerre et de l'aliénation. C'est pour eux une langue qui est contraire à la religion musulmane et à la culture arabo-musulmane, donc, elle est aliénante et il faut carrément la rayer de l'environnement algérien. Les tenants de « l'arabisme » ont même proposé de remplacer carrément le français par l'anglais dans le système scolaire et de formation, ce qui s'apparente à une représentation mentale défensive, à un aveu d'impuissance devant les implications linguistiques induites par les mutations économiques<sup>13</sup>. Mais, en réalité, la langue française en Algérie occupe une place importante dans le paysage politique, économique et social. Le français ne peut être considéré comme une langue étrangère à part entière en Algérie à partir du moment où elle continue de peser le poids de l'institution, présente dans tous les rouages publics et privés de l'État. Ainsi, la réponse à la question réside dans la volonté de considérer la réalité en face : le français fait partie des réalités algériennes<sup>14</sup>.

Vouloir inhiber le butin de guerre des Algériens en remplaçant la langue française par la langue anglaise, soi-disant langue d'avenir, est un crime commis contre la majorité de la population algérienne. Dire que la langue française ne mène à rien, c'est une façon de renier et de mépriser les compétences et les cadres algériens qui sont presque tous francophones. Toute langue est émancipatrice et aucune langue ne doit inhiber une autre ; le cerveau humain est capable de maîtriser plusieurs langues. Il est, donc, plus raisonnable à penser au multilinguisme au lieu de mettre les langues en conflit.

## **Conclusion**

Le monde n'est pas en voie d'unité linguistique ; aujourd'hui, la tendance est vers le plurilinguisme ; au début des années 2000, on pensait que la langue universelle et internationale serait l'anglais, car sa présence était écrasante sur Internet : 80 % de l'ensemble des autres langues. Aujourd'hui, sa part ne représente plus que 25 % environ du total <sup>15</sup>. Aussi la mondialisation induit-elle des changements rapides dans tous les domaines ; les langues sont considérées comme des enjeux majeurs pour affronter l'avenir et, en particulier dans le domaine de l'enseignement et de la formation, il vaut mieux armer les jeunes avec des langues étrangères. De plus, le français est la seconde langue enseignée dans l'ensemble du système éducatif à travers le monde. Aux États-Unis, c'est la première langue étrangère, l'espagnol

étant considéré comme la seconde langue nationale. Il est souhaitable que tous les enfants apprennent au moins deux langues étrangères dès le cycle primaire. À propos du bilinguisme précoce, Dalgalian cite ces avantages qui sont nombreux parce que la formation bilingue confère une structure neuronale dans le cerveau qui fait que l'on a accès aux réalités, aux savoirs, aux concepts avec deux systèmes, deux codes différents. Cela donne, par conséquent, une grande flexibilité et permet également à l'enfant bilingue précoce d'apprendre plus facilement par la suite une troisième, une quatrième voire même une cinquième langue<sup>16</sup>.

En Algérie, le clivage entre les langues est flagrant, la langue arabe est instrumentalisée, elle est réservée aux filières des sciences sociales et humaines et elle est utilisée généralement pour la promotion de la culture arabo-musulmane. La langue française, malgré les discours idéologiques, c'est la langue de la classe supérieure ; elle est signe de prestige et d'appartenance à une classe aisée. Aujourd'hui, avec l'adoption du système des écoles préparatoires et des grandes écoles, l'arabe est délaissé en faveur du français qui est la langue d'enseignement des élites nationales. En effet, l'implantation du système sélectif français de l'enseignement supérieur a entraîné le redéploiement de la langue française dans le supérieur et aussi dans l'enseignement privé et dans la formation professionnelle. Le clivage entre l'arabe et le français s'est accentué, l'arabe pour les couches populaires et le français pour les élites.

La langue arabe, considérée comme langue de l'idéologie, de la culture et de l'enracinement, a pris en charge l'enseignement de base, la communication sociale et administrative, la formation culturelle et idéologique ; la langue française, considérée langue de la science, de la technologie et de l'ouverture sur l'universel, a pris en charge l'enseignement supérieur scientifique et technique, le développement et la gestion de l'économie planifiée et administrée.

Cet équilibre, bien que fragile et souvent contesté, a prévalu tant que les modes de fonctionnement de l'État et de la société ont obéi à une logique centralisée et dirigiste à même de gérer les oppositions et de maintenir une cohérence globale des pouvoirs. [...] La mondialisation est l'expression de cette désétatisation du pouvoir économique et culturel. Ainsi, la langue réapparaît comme un enjeu essentiel.<sup>17</sup>

Par manque d'imagination ou pour perdurer la politique coloniale qui sélectionnait par l'école les enfants des couches de la grande et de la petite bourgeoisie pour la formation d'une élite francisée et francophile – qui formera l'ossature du jeune État après l'Indépendance –, l'État algérien jusqu'à ce jour reproduit cette sélection par l'instrument « langue » : le français pour la formation des élites dans tous les domaines et l'arabe pour la cohésion sociale interne.

L'anglais rentre aussi en conflit dans la guerre des langues en Algérie, opter pour le français ou l'anglais dans l'enseignement supérieur est-ce que cela vaut les

querelles ? Nos universités peinent à trouver leurs voies, la qualité des enseignements laisse à désirer, ne les encombrons pas par l'anglais qui est loin de devenir langue d'enseignement dans le contexte algérien. Laissons nos étudiants et nos enseignants se débrouiller comme ils peuvent pour se frayer un chemin dans ce monde exigeant qui ne leur donne pas le temps de toujours recommencer à zéro et de tâtonner sans jamais arriver à une politique linguistique authentique et durable.

Adopter l'anglais pour suivre les pays arabes orientaux et pour se démarquer de la France n'œuvre pas pour l'algérianité et pour les aspirations de la société algérienne authentique. La langue française dans notre pays porte en elle beaucoup de préjugés : d'un côté, c'est la langue du colonisateur, donc, symbole d'aliénation et d'acculturation. D'autre part, c'est la langue de la promotion sociale, et c'est aussi la langue des sciences et des technologies, d'ouverture sur le monde. Les étudiants portent des représentations sur la langue française, et cela, selon leurs appartenances socioculturelles. Ces représentations influent positivement ou négativement sur leurs styles d'apprentissages et leurs engagements scolaires, comme l'affirme Alain Rieunier :

Préparer une leçon, c'est se situer délibérément du côté de celui qui apprend, et préparer le chemin pour son apprentissage. C'est interroger les savoirs pour trouver les moyens de les rendre accessibles. C'est travailler à impliquer ceux qui apprennent [...] car, sans leur aide, leur participation active, la mobilisation de leur intelligence, le projet est condamné par avance.<sup>18</sup>

**Houa Belhocine** is a teacher and a researcher at the National School of Technology (ENST) in Algiers. Member of LAMES, CNRS, Aix-Marseille University. Author of educational books and several journal articles in Arabic and French. (hbelhocine2001@yahoo.fr)

### Notes

- 1 Nadir Marouf, Claude Carpentier, *Langues, école, identité. Atelier : « Fondements anthropologiques de la norme. »* (L'Harmattan, 1997), 77, in *Lettrés, intellectuels et militants en Algérie, 1880-1950*, collectif URASC (Oran, Alger : Office des publications Universitaires).
- 2 *Idem*, 126.
- 3 Abbes-Kara Attika-Yasmine, « La Variation dans le contexte algérien. Enjeux linguistique, socioculturel et didactique », in *Cahiers de sociolinguistique* 2010/1 „n° 15 (Éditeur : Presses universitaires de Rennes), 158.
- 4 Mohamed Lakhdar Maougal, « Intercourse et échanges linguistiques en Algérie », in *Mondialisation et enjeux linguistiques. Quelles langues pour le marché du travail en Algérie ?*, Ouvrage collectif sous la direction de M. Benguerna et A. Kadri (Alger CREAD, 2001).
- 5 Michaël Oustinoff, « La Diversité linguistique, enjeu central de la mondialisation », in *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 2 | 2013, mis en ligne le 1<sup>er</sup> janvier 2013. Il cite : Abbé Grégoire, *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser la langue française*.

- 6 Apud Karima Aït Dahmane, « Catégorisations et stéréotypisations de l'altérité dans le discours de conquête (1830-1847) », in *Insaniyat*, 37 | 2007, Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales : *Vécus, représentations et culturalité*.
- 7 Y. Derradji, « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? », in *Les Cahiers du SLADD* (Constantine : Université Mentouri, SLADD. décembre 2002), 21.
- 8 Samira Abid-Houcine, « Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l'anglais », in *Droits et Cultures*, 54 | 2007-2 : *L'anglais et les cultures : carrefour ou frontières ?*, 143-156.
- 9 R. Sebaa (1999), cité par Y. Derradji, in « La Langue française en Algérie : particularisme lexical ou norme endogène ? », dans *Les Cahiers du SLADD* (Constantine : Université Mentouri, SLADD. Janvier 2004), 22.
- 10 Samira Boubakour, « L'Enseignement des langues-culture : dimensions et perspectives », in *Synergies Algérie*, n° 9, 2010, 13-26.
- 11 Nadir Marouf, Claude Carpentier, *idem*, 217, cité par A. Djeghloul dans un article intitulé : « La Formation des intellectuels algériens modernes, 1880-1930 », in *Lettrés, intellectuels et militants en Algérie, 1880-1950*, collectif URASC (Oran, Alger : Office des publications Universitaires).
- 12 *Ibidem*.
- 13 Farid Benramdane, « Le Marché des langues ou les langues du marché ? Élément pour une méthodologie du projet. Système éducatif, enseignement des langues étrangères et mondialisation », in *Mondialisation et enjeux linguistiques. Quelles langues pour le marché du travail en Algérie ?*, Ouvrage collectif sous la direction de M. Benguerna et A. Kadri (Alger : CREAD, 2001), 155-164.
- 14 Dalila Temim, « Politiques scolaire et linguistique : quelle(s) perspective(s) pour l'Algérie », in *Le français aujourd'hui*, n° 154, 2006/3.
- 15 Michaël Oustinoff, *ibidem*.
- 16 Gilbert Dalgalian, Entretien avec Gilbert Dalgalian/Psycholinguiste. *Le Bilinguisme est une question qui suscite de nombreuses interrogations*, 5 avril 2012.
- 17 Tahar Kaci, « Système éducatif, enseignement des langues étrangères et mondialisation », in *Mondialisation et enjeux linguistiques. Quelles langues pour le marché du travail en Algérie ?*, Ouvrage collectif sous la direction de M. Benguerna, A. Kadri (Alger : CREAD, 2001), 49-65.
- 18 Alain Rieunier, *Préparer un cours - Tome 1, Applications pratiques* (ESF Éditeur, Collection Pédagogies, 2007).



# Problématique de la terminologie de l'Internet en agni

Problems of the Terminology of the Internet in Agni

*Laurent Ehire\**, *Assouan Pierre Andredou\*\**

The concept of ICT has become the central theme that attracts the attention of researchers from various disciplines. All agree that ICTs are now essential to the development in Africa. Among these ICTs, the Internet appears to be the technology that conveys the most hope. The progress of the Internet has led to the emergence of a new society: the information society. The development of this society implies for all African people an agenda of linguistic adjustment. Indeed, African languages, through their exogenous contributions, lead to adjusting endogenous efforts towards sustainable development. All in all, in this current context marked by the intensive use of mother tongues in many activities, the contribution of the Internet cannot ignore these languages. However, it should be recognized that Ivorian languages in general and Agni in particular, can only claim the status of mediums for the use of the Internet if they are instrumentalized, *i. e.* modernized with the contribution of terminology capable of naming this computer tool. This analysis aims to explore the ability of the Agni language to identify new realities in the Internet domain.

*dissemination; Internet; neologism; terminology and ICT.*

---

## 0. Introduction

Ces dernières décennies, plusieurs témoignages tendent à désigner les TIC non plus comme de simples moyens de communication ou des outils de facilitation du travail, mais comme de véritables supports de développement du continent noir. À travers le déploiement d'Internet qui est l'une des figures de proue du progrès des TIC, il est annoncé le comblement du retard des pays africains, voire le rattrapage de l'Occident. Bien que le taux de connexion reste encore très faible, Internet semble devenu le levier de développement dans tous les secteurs d'activité. Cette idée tend véritablement à s'implanter dans toute l'Afrique. C'est à juste titre que Ba<sup>1</sup> estime que

---

\* Alassane Ouattara University, Bouaké, Ivory Coast

\*\* Félix Houphouët-Boigny University, Abidjan, Ivory Coast

les Africains dans leur ensemble ont pris conscience de l'urgence à utiliser Internet comme outil de développement culturel, économique et scientifique. Allant dans le même sens, Ossama<sup>2</sup> soutient que l'ordinateur et les réseaux électroniques sont devenus les éléments essentiels de l'organisation et du fonctionnement de la société. En dépit de ces différentes observations, des contraintes dont l'aspect linguistique s'opposent à l'admission d'Internet comme instrument au service du développement en Afrique. En effet, l'utilisation exclusive des anciennes langues coloniales dans la terminologie de l'Internet a entraîné une mauvaise communication, de l'exclusion et du ressentiment chez le peuple agni. En d'autres termes, ceux qui ne parlent pas ces langues ne peuvent pas s'approprier cet outil. Ils se sentent exclus. La langue étant l'une des caractéristiques déterminantes de notre espèce, il s'avère nécessaire de mener cette réflexion terminologique pour tenter de lever cet obstacle. Au vu d'un tel tableau, il se pose la question ci-après : comment les procédés de création lexicale peuvent-ils favoriser l'intégration du vocabulaire de l'Internet dans le quotidien du peuple agni ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette question de recherche, une hypothèse principale est formulée en ces termes : la terminologie agni, dans le discours de l'Internet, est formée à partir de domaines existants.

Les objectifs de cette recherche sont multiples. Premièrement, étudier les procédés à la base de la fabrication des termes de l'Internet agni. Deuxièmement, démontrer que la maîtrise des procédés de création lexicale constitue le fondement de tout succès dans l'entreprise d'enrichissement terminologique de la langue agni. Enfin, montrer comment la terminologie de l'Internet en agni peut participer au processus de développement culturel et socioéconomique.

### *0.1. Cadre théorique et démarche méthodologique*

La présente étude est fondée sur la théorie de la néologie lexicale. Ce type de néologie est dit « lexicale », car les termes créés vont enrichir le vocabulaire d'un domaine de spécialité en l'occurrence l'Internet. Certes, la néologie lexicale fait appel à l'innovation et au génie humain ; cependant, elle tient compte des différents procédés de créations lexicales. Elle est conçue comme un domaine de connaissance nécessairement interdisciplinaire. À cet effet, elle intègre « Les aspects cognitifs, linguistiques, sémiotiques et communicatifs des unités terminologiques. »<sup>3</sup>.

Dans ce travail, nous avons opté pour les aspects linguistiques et communicatifs. Comme Cabré<sup>4</sup>, nous soutenons que les termes comme ceux dénommant l'Internet sont des signes linguistiques. De plus, la formation du néologisme n'est pas une opération uniquement linguistique. Elle est à la fois un phénomène de langue et un phénomène de société. La démarche suivie consiste de prime abord à l'élaboration du corpus. Elle a été rendue possible grâce au dépouillement essentiel du « dictionnaire informatique ». Ensuite, la création des termes agni dénommant l'Internet ; puis

l'étude des traits linguistiques desdits néologismes et, enfin, l'étude des mécanismes de leur divulgation.

## 1. Internet et création lexicale en agni

Cette partie de notre travail a pour mission de désigner en agni les concepts et réalités de l'Internet qui apparaissent sous des appellations étrangères. Pourquoi utiliser un terme français ou anglais lorsqu'il est possible de lui trouver un équivalent en agni à partir des procédés de créations lexicales de la langue ? Pour demeurer vivante, la langue agni doit être en mesure d'exprimer le monde moderne dans lequel elle évolue. C'est dans cette optique que Dougnac, reprenant Garat dans la préface du dictionnaire de l'académie française, dira :

Une langue, comme l'esprit du Peuple qui la parle, est dans une mobilité continuelle : dans ce mouvement, qui ne peut jamais s'arrêter, elle perd des mots, elle en acquiert. [...] elle se perfectionne [...] par les mots qu'elle adopte, et par les mots qu'elle rejette [...]. C'est cette [...] direction qu'il faut donner aux changements d'une Langue, pour que tous ces changements soient ou des progrès, ou des perfectionnements.<sup>5</sup>

Or, chaque année des milliers de notions et de réalités nouvelles apparaissent liées, en particulier, au domaine de l'Internet. Il faut pouvoir les comprendre et les nommer. En voici quelques illustrations :

(1)

a. mǎ àmànJé àtíɥ « Internet »

/monde/nouvelle/route/

Traduction littérale : route de nouvelles du monde.

b. èjónJǎ kpákpá ñgàlJě « mail (e-mail) »

/réflexion/boîte/message/

Traduction littérale : message de boîte à réflexion.

c. mǎ àmànJé àtíɥ sùà « site Internet »

/monde/nouvelle/route/corde/

Traduction littérale : maison de route de nouvelles du monde.

d. ètiké éhèlé « mot de passe »

/ouverture/ mot/

Traduction littérale : mot d'ouverture.

e. èfJǎ éhèlé « code secret »

/le fait de cacher/mot/

Traduction littérale : écriture cachée.

f. èjónJǎ kpákpá « ordinateur »

/réflexion / boîte /

Traduction littérale : boîte à réflexion

g. èjónJǎ kpákpá ñùnú « écran d'ordinateur »

/réflexion/boîte/visage/

Traduction littérale : visage de boîte à réflexion.

h. èḽḽnJá kḗkpá éhèlé « touche d'ordinateur »

/réflexion/boîte/écriture/

Traduction littérale : boîte à réflexion

i. èḽḽnJá kḗkpá éhèlé mmă « clavier alphanumérique »

/réflexion/boîte/écriture/éléments/

Traduction littérale : boîte à réflexion

j. àmànJé « donnée »

/information/

k. èḽḽnJá kḗkpá nàḽù « moniteur d'ordinateur »

/réflexion/boîte/miroir/

Traduction littérale : miroir de boîte à réflexion.

### 1.1. Typologies des processus de création

Il s'agit de présenter les techniques utilisées pour créer les nouvelles unités lexicales de la terminologie d'Internet en agni à partir du corpus sus-proposé. Sablayrolles (2000) répertorie près d'une centaine de modèles typologiques de classification des néologismes. Certes, « ces typologies par leur nombre, et surtout par les différences qu'elles manifestent, replongent en plein chaos celui qui les examine »<sup>6</sup> ; cependant, il est à relever que deux sortes de typologies se distinguent : les typologies dichotomiques et les typologies trichotomiques. À la lecture des résultats de nos analyses, nous pouvons noter que les unités terminologiques du corpus sont construites par dichotomie.

#### 1.1.1. Les typologies dichotomiques

Une typologie dichotomique distingue deux groupes, la néologie de sens ou néologie sémantique et la néologie de forme ou néologie formelle. Également appelée « néologie passive »<sup>7</sup>, la néologie de sens ou sémantique consiste à l'utilisation d'une forme déjà présente dans la langue et à lui donner un sens nouveau et parfois totalement différent. Elle est perceptible à travers l'exemple (1j) repris en (2).

(2) àmànJé « donnée »

/information/

Mais, il peut également s'agir d'une création à partir de procédés linguistiques de transfert sémantique ou de changement de sens<sup>8</sup>. Quant à la néologie de forme ou formelle, elle consiste à créer une forme nouvelle grâce aux atouts morphologiques de la langue. C'est sans doute pour cette raison que Diki-Kidiri la désigne sous l'appellation de « néologie morphologique »<sup>9</sup>. Elle est, pour ainsi dire, la création de nouvelles unités lexicales à partir d'éléments appartenant au système morphologique de la langue, dans le cas échéant de l'agni. Les néologismes qui suivent témoignent de la présence de ce procédé :

(3)

a. àmànJé                      àǰǵní                      « fichier »  
/information/mémoire/

Traduction littérale : mémoire d'informations

b. èǰǵnǰǵ      kpákpá                      àǰǵní                      « logiciel d'application »  
/réflexion/boîte/mémoire/

Notre étude met en relief la création terminologique par composition syntagmatique. Afin d'illustrer ce type de création, nous avons choisi de relever les syntagmes composés. Soit les exemples 1d et 1f repris en (4) :

(4)

a. ètiké                      èhèlé                      « mot de passe »

b. èǰǵnǰǵ                      kpákpá                      « ordinateur »

La fusion des sens des deux éléments permet de construire une nouvelle unité lexicale distincte. Ces unités peuvent entrer en combinaison pour générer des composés complexes. À partir d'un des néologismes les plus productifs dans notre corpus d'étude : èǰǵnǰǵ kpákpá « ordinateur », il est possible de construire de nombreux composés complexes dans le domaine de l'Internet (cf. 1g ; 1k).

Ces illustrations permettent de constater l'étendue des possibilités linguistiques de la langue objet d'étude. De plus, certains composés ont des variantes donnant lieu à la création de syntagmes composés complexes.

## 2. Importance de la terminologie de l'Internet en agni

Notre propos ici est de montrer l'importance de l'activité terminologique dans le cadre spécifique de l'Internet. Les progrès technologiques permettent d'atteindre les individus dans les coins les plus reculés avec des équipements de plus en plus simples. Ce qui est une aubaine pour la Côte d'Ivoire, en général, et pour le pays agni en particulier, en matière de désenclavement avec la cohorte des externalités positives que cela entraîne. De plus, la maîtrise de l'information étant un atout pour le développement, la diffusion du service Internet sur mobile peut rendre possible l'accès à l'information plus facile et moins coûteux et donner, ainsi, la possibilité au peuple agni de se projeter à travers le monde. Par ce fait un paysan, au fin fond du pays agni peut vendre directement son cacao, son café et bien d'autres produits agricoles en Europe sans avoir recours à un intermédiaire. Reconnu comme un élément essentiel du développement économique et social des nations, l'Internet apparaît comme un enjeu fondamental pour l'avenir de l'Afrique. Toutefois, certaines conditions doivent être réunies au préalable.

La création des richesses sur Internet ne nécessite pas toujours des capitaux. Elle fait surtout appel à l'intelligence et à la créativité des données innées pour tout homme. Données dans lesquelles l'on ne peut ignorer la langue.

L'absence de terminologie de l'Internet dans la langue agni réduit les possibilités de produire et de diffuser sur Internet des contenus locaux (pédagogiques, administratifs ou touristiques). Les chances de partager la culture agni et de la rendre accessible en sont également diminuées. Plus grave encore, étant donné l'utilisation très répandue de cet outil de communication, la langue française imposée *de facto* aux utilisateurs agni finit par prendre le dessus et remplacer leur langue maternelle dans les TIC et dans d'autres domaines. Dans la société de l'information, la langue, en plus d'être un moyen de communication, joue un rôle socioéconomique semblable à celui de l'argent dans la société industrielle. Alors que l'argent est utilisé pour acquérir des biens matériels, la langue, quant à elle, sert à obtenir des connaissances et des biens immatériels. L'utilisation de l'Internet à des fins de développement socioéconomique ne peut être possible que si l'on tient compte des ressorts endogènes, à l'exemple des langues maternelles. Celles-ci apparaissent, donc, comme des instruments prépondérants permettant d'atteindre cet objectif. En effet, les langues africaines sont les principaux vecteurs du processus de développement. Par leurs apports exogènes, elles participent à ajuster les efforts endogènes du développement durable. Au total, la problématique de l'Internet ne saurait faire fi de ces langues. Cependant, il faudrait reconnaître que les langues africaines, en général, et l'agni en particulier, ne pourront revendiquer le statut de médiums pour le développement que si elles sont instrumentalisées, c'est-à-dire modernisées avec l'apport de termes techniques capables de nommer les réalités scientifiques et technologiques, en l'occurrence l'Internet. Cette activité terminologique vise avant tout à permettre l'expression la plus compréhensible des concepts scientifiques dans le domaine de l'Internet. Elle répond *a priori* à un besoin culturel et contribue ainsi à la promotion de la langue tout en participant à l'enrichissement de son stock lexical. Outre ce besoin, elle a pour perspective de servir la communication dans le domaine de l'Internet. En effet, l'étude menée favorise une intercompréhension précise, grâce à des néologismes ayant le même sens pour tous. Elle permet aux locuteurs agni de communiquer aisément, en utilisant des termes/langues qui leur sont compréhensibles et de résoudre la difficulté du transfert de l'innovation technique que représente l'Internet. Désormais, le peuple agni peut s'approprier ce moyen de communication, car ce travail lui permet d'être un bénéficiaire intériorisé. Par conséquent, le développement socioéconomique prôné par les chercheurs par le biais de l'Internet ne peut s'effriter.

### **3. Processus de vulgarisation des néologismes**

La vulgarisation ou la diffusion est « le processus par lequel on propage un message qui renvoie à [a] une innovation en [b] ayant recours à certains canaux [c] durant une certaine période de temps [d] au sein d'un groupe social donné. »<sup>10</sup>. Elle est, ici, entendue au sens d'échange d'information entre le terminologue et le locuteur à propos de l'innovation, dans le seul objectif de parvenir à une compréhension

mutuelle. Ainsi, après la formation des néologismes de l'Internet, se pose la question de leur insertion dans le discours et de leur pension à être accessibles au locuteur. Il n'est pas ici question de l'usager, car nous distinguons, à la suite de Depecker<sup>11</sup>, la phase de diffusion et la phase d'implantation. La nouvelle unité lexicale doit, d'abord, être diffusée et, ensuite, appropriée par le peuple agni qui deviendra, de ce fait, un usager de cette innovation lexicale. Cette communication est une forme de changement social puisqu'elle implique l'introduction éventuelle d'une nouveauté. Les néologismes de l'Internet ne doivent être définis que dans le cadre d'une synchronie dynamique, puisqu'ils ne seront saisis dans leur fraîcheur et dans leur nouveauté que par des locuteurs agni contemporains en synchronie. L'élément constitutif de la diffusion des innovations est le choix des moyens de communication utilisés. Ces moyens intègrent à la fois la communication interpersonnelle et la communication à distance.

### *3.1. La communication interpersonnelle*

Cette communication est essentiellement basée sur l'enseignement. Afin que l'implantation puisse avoir des chances de réussite, la phase de diffusion doit être accompagnée d'un travail de pédagogie de la terminologie de l'Internet en agni. C'est pour cette raison que les écoles bilingues, mises en place par le Projet École Intégrée, ont un rôle crucial à jouer dans la diffusion des néologismes. Dans ce nouvel espace éducatif, au travers de ces nouvelles orientations de la formation qui font la part belle à la langue maternelle (agni), l'intégration des néologismes dans l'enseignement, en général, occupera une part très importante et, ce qui plus est, dans l'apprentissage des sciences et de la technologie. La transmission d'une langue et de sa culture passe souvent par l'éducation. C'est la raison pour laquelle le système scolaire a une influence importante sur la diffusion des termes proposés. Pour permettre à l'école d'atteindre cet objectif, les enseignants évoluant dans le système scolaire du PEI doivent avoir une formation linguistique qui leur permettra d'acquérir une bonne connaissance du fonctionnement interne de la langue. Ils sortiront avec une parfaite maîtrise de la langue mise en évidence par les recherches au niveau phonologique et morphologique, qui doit régir l'orthographe agni. Cette formation ne doit pas seulement être linguistique ; il s'agit aussi d'intégrer l'utilisation des néologismes fondés en théorie et adaptés au niveau de compétence à la fois du maître et des élèves. Par outils pédagogiques fondés en théorie, il faut comprendre le matériel pédagogique dont la conception et l'élaboration ont été fondées sur les résultats de la recherche linguistique appliquée et sur les impératifs psychopédagogiques.

### *3.1. La communication à distance*

La communication à distance fait apparaître les médias de masse. Ils sont les vecteurs privilégiés de la transmission de l'idéologie. Mais, les idéologies ne sont pas le propre des médias ; le fait qu'ils soient, par ailleurs, très dépendants de leur

audience – d’où aussi le goût pour le sensationnel et le « buzz » – en font des récepteurs naturels des croyances, des préjugés et des visions du monde spontanés, partagés par ses lecteurs potentiels. Le premier et le plus important des moyens de communication à distance, dans la vulgarisation des néologismes dans le cadre de ce travail, est la radio de proximité. Son insertion dans la vie quotidienne constitue l’une des plus grandes satisfactions pour la société agni, en ce sens qu’elle est un instrument culturel. Elle sert à influencer des attitudes, à motiver, à favoriser la diffusion des néologismes et à promouvoir leur intégration. Le contenu local de son programme est l’expression du savoir et de l’expérience de la communauté. Les mécanismes de création de la terminologie de l’Internet et leur diffusion fournissent aux membres de la communauté l’opportunité d’interagir et de communiquer entre eux, exprimant leurs idées propres, leurs connaissances et leur culture dans leur propre langage. Pendant la période de diffusion des néologismes, nous avons constaté que les médias influent subrepticement sur l’ensemble des activités, sur la nature du lien qui unit les hommes les uns aux autres et, en définitive, sur le cours de leur histoire. Ainsi, les radios de proximité s’illustrent-elles de fort belle manière dans les villages agni, pour servir de vecteur à l’information et à la communication. Aussi, demeurent-elles de puissants instruments qui, sollicités efficacement, contribuent à amplifier de manière significative l’accès aux néologismes avec, pour conséquence, un élargissement réel de son public.

Outre la radio de proximité, la communication à distance fait appel aux crieurs publics. Le crieur public ou le héraut est une personne de sexe masculin chargée d’annoncer l’information au public. Dans la société traditionnelle agni, les crieurs publics occupaient une place de choix. Leur existence était importante durant la période coloniale, et jusqu’avant l’arrivée des médias de communication. L’exercice de la fonction de crieur public n’est dû à aucune formation spécifique. Seule la maîtrise du parler agni lui confère un savoir et un savoir-faire apprécié, car qui dit crieur public dit forcément tradition orale, et surtout pouvoir de la parole. Profession généralement itinérante, le crieur public se promène dans le village, s’arrête à certains endroits bondés de monde (place publique, carrefour, marché). Pour atteindre son objectif, c’est-à-dire toucher la quasi-totalité de la population cible, il choisit des heures stratégiques. Deux fois par jour, les néologismes sont diffusés à l’aube et au coucher du soleil.

## **Conclusion**

Dans un contexte principalement marqué par le développement de la société de l’information, seules la création et l’utilisation d’une terminologie de l’Internet en agni « qui reflète bien les caractéristiques de l’évolution de la langue moderne »<sup>12</sup> permettront d’assurer le développement de cette langue. Cette analyse met en évidence des néologismes exportables, imagés, innovateurs, source de multiples



procédés de création lexicale, tous aussi accrocheurs les uns que les autres. La néologie lexicale constitue indéniablement l'une des composantes essentielles de l'avenir de la langue agni. De plus, elle est l'un des mécanismes les plus efficaces de son enrichissement. C'est, sans doute, à ce prix que la langue agni parviendra à exprimer son besoin de modernité, gage incontournable de sa survie.

**Laurent Ehire**, Alassane Ouattara University, Bouaké, Ivory Coast. (chillaurent@gmail.com)

**Assouan Pierre Andredou**, Félix Houphouët-Boigny University, Abidjan, Ivory Coast. (pierreandredou@yahoo.fr)

### Notes

- 1 Abdoul Ba, *Internet, cyberspace et usages en Afrique*, 1<sup>ère</sup> édition (Paris : L'Harmattan, 2003).
- 2 Françoise Ossama, *Les Nouvelles technologies de l'information. Enjeux pour l'Afrique subsaharienne* (Paris : L'Harmattan, 2001).
- 3 Maria Térésa Cabré, « Terminologie et linguistique, la théorie des portes », in *Terminologies nouvelles*, n° 21, juin 2000, 13.
- 4 Maria Térésa Cabré, « La Teoría Comunicativa de la Terminología, una aproximación lingüística a los términos », in *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XIV, 2007.
- 5 Françoise Dougnac, « La Néologie », in *HEL*, vol. 4, n° 1, 1982, 67-72.
- 6 Jean-François Sablayrolles, *La Néologie en français contemporain* (Paris : éditions H. Champion, 2000, 71).
- 7 Marcel Diki-Kidiri, Hubert Joly, Colette Murcia, *Guide de la néologie* (Paris : Conseil International de la Langue Française CILF, 1981), 50.
- 8 Alise Lehmann, Françoise Martin-Berthet, *Introduction à la lexicologie sémantique et morphologie* (Nathan, 2002), 78.
- 9 Diki-Kidiri et al., *ibidem*.
- 10 Everett Rogers, *Diffusion of Innovations* (New-York – London: The Free Press – Collier Macmillan Publishers, 1983), 5.
- 11 Loïc Depecker, *L'Invention de la langue : le choix des mots nouveaux* (Paris : Armand Colin – Larousse, 2001).
- 12 Bédard et Jacques Maurais. *La Norme linguistique* (Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, et Paris : Le Robert, Collection l'Ordre des mots, 1983), 152.

# Écriture post-coloniale et problématique de l'identité dans l'œuvre romanesque d'Ahmadou Kourouma

Postcolonial and Problematic Writing of Identity in Ahmadou Kourouma's Novelistic Work

*Abderrahim Tourchli\**, *Mohamed El Alaoui\*\**

The rapport identity/otherness is a consubstantial problematic to French-language African literature. Indeed, if the forerunners or what some call Negro-African colonial novelists have shown a fascination towards the West, and this by shining its values and considering its culture as a universal culture other novelists, on the other hand, they have struggled to highlight African identity by revaluing African culture and values. Beyond this opposition identity/otherness, another generation of African writers advocated syncretism; that is to say, a happy synthesis between African and European cultural values, between the Western model and the African imaginary. That being said, we propose in the framework of this reflection to focus our interest on the motivation that made Ahmadou Kourouma to take an interest in this problem and to see how he apprehended it and by making sure that he puts forward a stable, homogeneous, reconstructed, moving or heterogeneous identity. It is also a question of showing how the formal attempts and the particularities of writing, that Kourouma's fictional work gives, highlight identity.

*African literature; identity; intercultural; synthesis; universality; colonization; syncretism; otherness.*

---

## Introduction

L'identité africaine est marquée de plusieurs sceaux, mais on ne peut nier les impacts de la colonisation dans l'imaginaire africain. Fanon disait : les « Blancs s'estiment supérieurs aux Noirs »<sup>1</sup> et, puis,

---

\* Sultan Moulay Slimane University, Beni Mellal, Morocco

\*\* Research Laboratory in Narration, Imaginary and Cultural Forms, Beni Mellal, Morocco

[les] Noirs veulent démontrer aux Blancs *coûte que coûte* la richesse de leur pensée. Mbembe, lui, établit un lien fort entre l'arbitraire colonial et le pouvoir postcolonial. La colonisation, selon Mbembe, est à la base des concepts politiques africains contemporains parce qu'elle s'attaque à l'imaginaire des colonisés. L'imaginaire a été transformé par l'arbitraire colonial, et cela, se poursuit au-delà des indépendances. Mbembe *dénonce de façon implacable la responsabilité interne des tyrans*.<sup>2</sup>

Ainsi les écrivains africains vont se trouver dans l'obligation de mettre à l'index le dominateur et de batailler pour préserver leurs identités. Ahmadou Kourouma fait partie de ces écrivains. Il s'agit, pour nous, dans le cadre de cette réflexion, de voir comment il a envisagé la problématique de l'identité et comment il conçoit le dialogue interculturel. Pour ce faire, nous commencerons d'abord par la réhabilitation de la culture africaine, ensuite nous évoquerons la nécessité de l'ouverture sur l'autre, pour aboutir enfin à la quête de l'universalité qui a pour corollaire la reconstruction de l'identité.

## A. La réhabilitation de la culture africaine

### 1. Les composantes de la culture africaine

À en croire Bernard Mouralis, la littérature « négro-africaine prend naissance à partir du moment où, parallèlement au souci de défendre la culture africaine, elle se propose comme objectif la représentation de la violence subie par ses peuples »<sup>3</sup>. C'est dans cette optique que s'inscrit l'œuvre de Kourouma. En effet, dans *les Soleils des Indépendances*, par exemple, Kourouma ne manque pas d'exprimer son identité et de mettre en avant sa culture, et ce en évoquant les coutumes et les croyances africaines. Il a parlé, entre autre des rites initiatiques, de certaines valeurs sur lesquelles repose la société traditionnelle, telles que l'humanisme, la fraternité, la solidarité, l'hospitalité, et des croyances concernant l'au-delà, la nature, les animaux, le bien et le mal.

Il est à signaler également que Kourouma s'évertue à faire revivre le temps des épopées et des héros. C'est ce que souligne Madeleine Borgomano : « le chapitre 2 raconte, sous forme de remémoration de Fama, l'histoire légendaire et épique de la famille, ou dynastie « des Doumbouya »<sup>4</sup>.

Pareillement, dans *Monné, outrages et défis*, « Samory est présenté à grands traits, comme un héros épique, digne de Soundjata : le 'Fa' 'le plus valeureux du mandingue', le seul vainqueur des Français, le défenseur de l'Islam, le fondateur d'empire »<sup>5</sup>.

Notons, au passage, que le rappel du passé est susceptible d'assurer un certain équilibre social. Parlant de cette valeur d'équilibre A. U. Ohaegbu affirme : « tant qu'il y aura le sentiment d'aliénation ... l'écrivain rappellera le vieux temps, le temps mythique pour ainsi dire où l'homme se sentait dans un monde cohérent dépourvu

d'antagonismes »<sup>6</sup>. Selon Mucchielli, « il y a aliénation de l'identité tout d'abord si une identité constituée existe par elle-même ; puis, ensuite, si un système extérieur intervient sur elle pour tenter de la modifier »<sup>7</sup>. Il s'avère, donc, que Kourouma s'inscrit en faux contre la thèse des colonialistes en démontrant qu'il n'y a pas de peuples sans culture, et rejette toute forme d'aliénation.

## 2. Une écriture nouvelle

À la lecture *des Soleils des Indépendances*, l'on remarque de prime abord que l'auteur est sorti des sentiers battus. En effet, on est en présence d'une écriture nouvelle. Bon nombre de critiques nous confortent dans cette idée. L'on peut citer, à titre d'exemple, Gabrielle Poulin qui affirme que : « Nous renonçons ici à appliquer les normes traditionnelles, car nous nous sentons en présence d'un phénomène qui s'est produit en dehors de toute structure conventionnelle »<sup>8</sup>.

Ce renouvellement de l'écriture peut être appréhendé à plusieurs niveaux. En premier lieu, on remarquera que le genre *des Soleils* est incertain et multiple. C'est ce que montre Jean-Claude Nicolas :

C'est un roman mais c'est aussi un livre qui illustre tous les genres : récit, essai, théâtre, poésie. On a parlé à son propos de documentaire, de pamphlet, de mélodrame, de poème épique. C'est dire qu'il reflète les visages multiples de la réalité et illustre les modes variés du discours de l'homme sur le monde.<sup>9</sup>

Dans le même ordre d'idées, Jacques Chevrier parle d'une « écriture qui mêle allègrement les genres et les tons. »<sup>10</sup>.

Le changement s'observe également au niveau du récit qui se caractérise par une intrigue qui ne suit pas une ligne très ferme. Il se caractérise aussi par la profusion des espaces, les hiatus et l'imprécision temporelle. Notons que les retours en arrière (analepses), les projections dans le futur (prolepses) et le récit dans le récit (mise en abyme) auxquels recourt le narrateur sont de nature à dérouter le lecteur non averti. À cela, s'ajoute le fait que le surnaturel et le merveilleux des contes confèrent à l'histoire une autre dimension.

L'originalité de l'œuvre de Kourouma se manifeste, entre autres, au niveau de la rénovation insolite de la langue française. L'insolite est dans les audaces des innovations syntaxiques, des néologismes et dans le recours au vocabulaire local. Il se traduit également par la violence qui est marquée par les jurons, injures et imprécations, par les exclamations et interrogations, par les images réalistes ou la description précise de faits cruels, par l'ironie et la satire. Cette originalité consiste également dans la réhabilitation de l'oralité. Jaques Chevrier est pour en témoigner :

Cet attachement, pour ne pas dire cette fixation à l'égard de l'univers de la tradition, se manifeste également par un certain nombre de tentatives formelles, dont le but déclaré est de jeter un pont entre l'art du griot et l'écriture moderne. À des degrés divers et avec un inégal bonheur, les écrivains africains tentent donc

d'inscrire leur entreprise littéraire dans la perspective des récits, contes, épopées, légendes ou mythes légués par une tradition séculaire. Si l'on en juge par les réactions de la critique, c'est certainement Ahmadou Kourouma qui a poussé le plus loin, et avec le plus de succès, cette tentative d'intégration d'éléments narratifs empruntés à l'oralité dans un roman de facture occidentale. Il s'en est expliqué lui-même au cours d'un entretien accordé à *l'Afrique littéraire et artistique* (n°10 avril 1970) :

Ce livre s'adresse à l'Africain. Je l'ai pensé en malinké et écrit en français en prenant une liberté que j'estime naturelle avec la langue classique ... qu'avais-je donc fait ? Simplement donné libre cours à mon tempérament en distordant une langue classique trop rigide pour que ma pensée s'y meuve. J'ai donc traduit le malinké en français, en cassant le français pour trouver et restituer le rythme africain.<sup>11</sup>

C'est dans ce sens que va cette citation de Simon Battestini :

Les littératures imprimées en langues importées révèlent un goût prononcé pour la métaphore, l'image, le proverbe, le poétique, l'irrationnel, le mystérieux, le mythe, et surtout pour le verbe, plus que pour la narration. La littérature africaine de langue française, on l'oublie trop souvent, n'est africaine que par l'intégration des modes de penser, d'agir, de sentir empruntés au contexte africain actuel.<sup>12</sup>

Il découle de cette citation que :

Battestini situe le centre d'intérêt de la littérature africaine plus dans la culture et l'imaginaire foncièrement africains dont elle se nourrit (mythes, légendes, mœurs sociales et religieuses) et surtout, dans les particularismes d'écriture qui servent à traduire cet imaginaire et cette culture du terroir que dans la narration proprement dite (agencement de l'histoire et architecture du récit).<sup>13</sup>

Notons, en passant que, si pour Ahmadou Kourouma, le renouvellement littéraire passe par la rénovation de la langue, il en est ainsi pour Laâbi, en ce qui concerne la littérature marocaine d'expression française. C'est ce qui ressort de ces propos :

Cette littérature [la littérature marocaine d'expression française] a amené également une resituation par rapport à la langue. Elle a fait la démonstration que le renouvellement de la création littéraire ne peut se faire qu'à partir d'un refus du donné linguistique (quelle que soit la langue utilisée) et de l'institution linguistique. La langue du renouvellement littéraire est la langue que l'écrivain parvient à recréer, à restructurer pour en faire un instrument malléable et un moule polymorphe ...<sup>14</sup>

Enfin, en faisant appel à des procédés qui relèvent de l'oralité, aux néologismes, aux innovations syntaxiques, au mélange des genres et des tons et aux procédés de dérision, Ahmadou Kourouma a pu inventer une langue adaptée à sa culture et à son tempérament et a pu « ramener la littérature à une problématique du langage »<sup>15</sup> pour

reprendre une formule de Barthes. Son entreprise est proprement anticonformiste. Il fait preuve d'indépendance culturelle.

## **B. Altérité et hybridité**

### *1. La remise en question de certaines traditions*

Dans un récit significativement intitulé *le Fils du fétiche* (1965) dans lequel il décrit sans complaisance les mystifications des sorciers, David Ananou s'interroge sur le bizarre attachement de ses compatriotes à l'égard de certaines traditions : « Nous ne condamnons pas en bloc toutes nos coutumes, remarque-t-il, par contre [...] il en est de bien déplorable que les préjugés entretiennent avec un soin jaloux et que même les ancêtres, s'ils revenaient parmi nous, trouvaient caduques et opposées à toute saine évolution. »<sup>16</sup>. Ainsi, le côté formateur et éducateur de l'initiation ne va plus être mis en avant. On insistera, par contre, sur les séquelles qu'elle laisse et sur les traumatismes qu'elle suscite.

La littérature africaine a traité de la souffrance provoquée par les rites initiatiques. Le cauchemar vécu par Salimata dans *les Soleils des indépendances* d'Ahmadou Kourouma le montre. Le malheur de Salimata commence effectivement au moment de son excision. L'excision qui doit mettre fin aux « années d'équivoque, d'impureté de jeune fille »<sup>17</sup>. Et marquer l'entrée de Salimata dans le monde des femmes, de mariage et de fécondité, va avoir des répercussions physiques et psychologiques profondes sur elle. Comme toutes les jeunes filles, elle se souvient des histoires de cérémonies passées où (comme Salimata) « les plus incomparables des belles »<sup>18</sup> étaient mortes sous le couteau de l'exciseuse. Salimata ne participera pas aux fêtes qui marquent le retour des excisées au village. Elle s'évanouira lors de la cérémonie et sera portée en cachette à la case du féticheur Tiécoura. Dès ce moment, elle sera séparée des autres femmes. L'excision, qui aurait dû la faire entrer dans un groupe social, l'en a exclue. La nuit suivante, alors qu'elle se remet de l'opération dans cette case mystérieuse encombrée de masques, de trophées et de gris-gris, elle est violée par le sorcier Tiécoura, l'homme même qui devait veiller sur elle. Force est de signaler que Kourouma brosse un portrait parfaitement hideux de ce dernier :

Tiécoura, dans la réalité, était un bipède effrayant, répugnant et sauvage. Un regard criard de buffle noir de savane. Les cheveux tressés, chargés d'amulettes, hantés par une nuée de mouches ... le cou collé à l'épaule par des carcans de sortilèges comme chez un chien chasseur de cynocéphales ... Des épaules larges de chimpanzé, les membres et la poitrine velus ...<sup>19</sup>

À bien examiner ce passage, l'on remarque que l'auteur met en œuvre une foule d'expressions qui lui permettent de ne pas le considérer comme un être humain : « bipède effrayant et sauvage », « regard criard de buffle de savane », « des épaules larges de chimpanzé », etc. En ayant recours à l'énumération comme procédé stylistique, le romancier ne fait que mettre l'accent sur le caractère bestial du personnage qu'il semble

exécrer. N'est-ce pas lui qui a violé Salimata ? L'on peut lire en filigrane décidément, à travers ce portrait, l'attitude iconoclaste de Kourouma qui a mis à nu l'imposture de certains représentants de la tradition.

Il y a lieu de noter que Kourouma ne se limite pas à la critique des rites initiatiques, mais il s'en prend, semble-t-il, également à la polygamie qui représente un signe de grandeur, de richesse et de virilité dans la conception traditionnelle africaine. En effet, il va la considérer comme étant un obstacle à l'égalité entre les hommes et les femmes et, par là même, au développement économique et social des pays. Il s'attaque, entre autres, à la tradition de l'héritage des veuves que l'on acquiert comme un bien matériel : « Mariam était la chose de Fama, partie intégrante de l'héritage ». Dans le même ordre d'idées, Jean-Claude Nicolas affirme :

D'une manière très figurative, le personnage de Salimata peut éclairer le sens général du roman si l'on veut voir en elle l'image d'une Afrique qui doit se libérer des traumatismes que furent les viols de la traite négrière et de la colonisation, se détacher de son passé stérile (incarné par Fama) pour concevoir son propre avenir (L'enfant). Cet avenir, elle pourrait le concevoir avec des hommes comme Abdoulay, à la fois imbu de la tradition (il est originaire de Toumbouctou) et lié au modernisme (il habite la ville et fréquente les hommes des nouveaux pouvoirs).<sup>20</sup>

Pour Jean -Claude Nicolas, Fama est « un personnage d'inadapté. c'est pourquoi l'auteur le fait mourir »<sup>21</sup>.

## 2. Une poétique d'interculturalité et d'hybridité

Même si Ahmadou Kourouma fait preuve d'une désinvolture qui se traduit par un goût prononcé pour les procédés relevant de l'oralité et pour les audaces de la langue qui tendent à reconstituer la couleur locale, il n'en demeure pas moins vrai qu'il succombe aux sirènes de l'écriture moderne. C'est ce que souligne Jean-Pierre Makouta M'Boukou :

L'adoption par les écrivains négro-africains du terme *roman*, qui désigne une espèce littéraire, signifie déjà pour eux, nécessairement, une allégeance, un acte de soumission aux règles qui régissent « le roman ». Choisir de marquer sous le titre du texte qu'on livre au lecteur le mot « Roman », c'est déjà jurer de ne pas déroger aux principes fondamentaux qui commandent l'espèce, ou pour être moins violent, à l'usage établi.<sup>22</sup>

Chamoiseau, pour sa part, affirme que l'écriture dans la langue du colonisateur implique le fait que « l'imaginaire s'abreuve du matin jusqu'aux rêves, à des images, des pensées, des valeurs qui ne sont pas les siennes »<sup>23</sup>.

Parlant d'*En attendant le vote des bêtes sauvages* de Kourouma, Madeleine Borgomano signale que le récit picaresque des aventures de Maclélio n'est pas sans parenté avec celui des péripéties de Jacques le fataliste qui « disait que son capitaine disait que tout ce qui nous arrive de bien et de mal ici-bas était écrit là-haut »<sup>24</sup>. À en croire Musanji Ngalasso Mwatha :

Chez Kourouma l'héritage de Rabelais ainsi que la parenté littéraire avec Céline et Queneau, sont patents à travers la folle fureur d'une imagination débridée et la volonté obsédée de trouver, par les mots, les sonorités, le rythme et la syntaxe, des effets de la langue orale dans la langue écrite. De la sorte, il a, incontestablement, contribué à l'invention d'une néo-langue littéraire et à la naissance d'un vrai roman parlant.<sup>25</sup>

### **C. La quête de l'universalité ou l'identité reconstruite**

Si l'œuvre romanesque d'Ahmadou Kourouma nous permet de connaître la réalité de l'Afrique et d'être sensible à ses maux et à ses souffrances, elle est aussi évocation de la condition humaine. C'est dire qu'elle a une dimension universelle. Son universalité peut être appréhendée au niveau de l'écriture et au niveau des thèmes abordés.

#### *1. L'intertextualité*

Concernant l'écriture, force nous est de signaler que, même si Kourouma, à l'instar des autres écrivains africains, recourt à des procédés relevant de l'oralité et la rénovation de la langue en vue de reconstituer la couleur locale, il n'en demeure pas moins vrai qu'il est tenté par l'écriture moderne. Jacques Chevrier ne fait qu'insister sur cela :

Il est facile de répondre que l'écrivain, quelle que soit sa nationalité, participe de la vision du monde propre à son époque, et qu'en conséquence il n'échappe pas à tout un ensemble d'influences qui s'exercent sur lui, souvent à son insu. Dans cette perspective, on ne peut donc qu'être d'accord avec la notion critique d'intertextualité, dégagée par Roland Barthes, selon laquelle tout texte littéraire se situe au carrefour de plusieurs discours. Participant d'une culture qui de plus en plus s'universalise les romanciers africains n'ont donc pas échappé aux mouvements contemporains, et notamment à la révolution romanesque de ces cinquante dernières années qui a abouti, après Proust, Joyce et Faulkner à l'avènement du Nouveau Roman.<sup>26</sup>

#### *2. Des thèmes universels*

Pour ce qui est du niveau thématique, l'on peut dire qu'en dénonçant les abus et les tares des nouveaux régimes, Kourouma fait un plaidoyer pour l'humain. Le lecteur ne peut que s'indigner contre les enlèvements, les expulsions, les arrestations et les jugements arbitraires et toutes les autres formes d'injustice. C'est par là que le roman accède à l'universel. Il y accède également à travers le personnage de Fama. En effet, au-delà de son expérience dramatique, il est le symbole de l'humanité sujette à des forces qui la dépassent, une humanité dans laquelle chaque lecteur peut se reconnaître.

L'inadaptation de Fama au monde est celle de toute une population qui n'arrive pas à faire bon ménage avec les mutations des Indépendances. Au-delà de Fama et de la population africaine, « ce tragique de l'inadaptation »<sup>27</sup> est celui de toutes les sociétés traditionnelles en butte aux agressions et aux contraintes du monde moderne.



Fama est un héros qui est confronté à un monde étrange. Il est déboussolé dans la nouvelle Afrique. Il fait, donc, l'objet du « désarroi tragique »<sup>28</sup>. Face à cette Afrique déroutante, le lecteur ne peut qu'être dans le même désarroi. C'est dire que l'auteur arrive à donner lieu à une sorte de communauté de sentiments entre Fama et le lecteur. Fama est le représentant des valeurs traditionnelles. Sa mort signifie la mort de l'ancienne société, la fin des valeurs traditionnelles. Il meurt parce qu'il est trop réactionnaire et parce que le passé doit mourir. Mais, il faut admettre qu'il y a aussi en lui une part bien naturelle de ce sentiment répandu chez beaucoup d'hommes : la nostalgie du passé.

Abstraction faite de Fama, la dimension universelle de l'œuvre est perceptible dans la sympathie que l'on a pour les femmes excisées, comme Salimata, victimes des traditions traumatisantes, et dans la compassion qu'on éprouve pour les chômeurs, les marginaux et les miséreux.

À l'instar des Malinkés, l'on peut espérer que « *Les Soleils des Indépendances* passeront. »<sup>29</sup>, mais *Les Soleils des Indépendances* sont un livre qui restera parce qu'il parle des réalités universelles. C'est là où réside sa valeur. Ahmadou Kourouma y parle de l'Afrique et du monde en général.

## Conclusion

Au terme de cette réflexion, nous avons pu constater que, même si l'œuvre romanesque de Kourouma est placée sous le signe de l'affirmation du moi qui se donne à lire, entre autres, à travers la réhabilitation des valeurs et de la culture africaines et à travers la rénovation de la forme et les particularismes d'écriture qui servent à trouver et restituer le rythme africain, il n'en demeure pas moins vrai qu'elle laisse voir une forme d'intertextualité et de syncrétisme qui lui confère une dimension universelle.

**Abderrahim Turchli** is a professor of Higher Education. Member of the Research Laboratory in Narration, Imaginary and Cultural Forms, Department of French Language and Literature at the Faculty of Humanities and Letters, Sultan Moulay Slimane University, Beni Mellal, Morocco. He teaches courses in Narratology, Introduction to Research to Master's students, Poetry courses in the 20th century, French Literature and Initiation to Interculturalism to students of basic degree. His main interests are Interculturalism, Crossing the Arts, Francophone Literature. (turchli@yahoo.fr)

**Mohamed El Alaoui** is an associate professor of letters in the preparatory classes at engineering schools, and a member of the Research Laboratory in Narration, Imaginary and Cultural Forms. His research interests are Francophone literature, interculturalism and orality. (alaoui.moh.1969@gmail.com)

## Notes

- 1 In Alpha Ousmane Barry, *Pour une sémiotique du discours littéraire postcolonial d'Afrique francophone* (Paris : L'Harmattan, 2009), 136.
- 2 *Ibid.*
- 3 Bernard Mouralis, « Les Disparus et les survivants », in *Notre Librairie*, n°148, Paris : juillet-septembre, 2002.
- 4 Madeleine Borgomano, *Ahmadou Kourouma, Le « guerrier » griot* (Classique pour demain, 1998), 51.
- 5 *Ibid.*, 147.
- 6 Aloysius U. Ohaegbu, « Au retour de l'évocation du passé dans la littérature », in *Présence francophone*, no 23 (Paris : Automne), 116.
- 7 Alex Mucchielli, *L'Identité* (Paris : Que sais-je, 2009), 107.
- 8 Gabrielle Poulin, « Les Soleils des Indépendances », in *Relations* (Montréal, Décembre : 1968), 352.
- 9 Jean-Claude Nicolas, *Comprendre les Soleils des indépendances* (Paris : Saint Paul, 1985), 179.
- 10 Jacques Chevrier, *Littérature nègre* (Paris : Armand Colin, 1974), 153.
- 11 *Ibid.*, 129.
- 12 Simon Battestini, *Écriture et texte, Contribution africaine* (Les Presses Universitaires de Laval et Présence africaine, 1979), 428.
- 13 Ahmed Amrani, *Rapport du concours d'agrégation de Français* (Rabat : Session 2004), 6.
- 14 Abdellatif Laâbi, *La Brûlure des interrogations* (Paris : L'Harmattan, 1985), 137.
- 15 Roland, Barthes, *Le Degré Zéro de l'écriture* (Paris : Seuil, 1953), 60.
- 16 In *Op. cit.*, 132.
- 17 *Ibid.*, 34.
- 18 *Ibid.*, 36.
- 19 *Ibid.*, 40.
- 20 *Op. cit.*, 60.
- 21 *Ibid.*, 120.
- 22 Jean Pierre, Makota Mboukou, *Introduction à l'étude du roman négro-africain de langue française* (Nouvelles éditions africaines : 1983), 199.
- 23 *Op. cit.*, 134.
- 24 Madeleine Borgomano, *Des hommes ou des bêtes ?* (Paris : L'Harmattan, 2000), 100.
- 25 *Op. cit.*, 48.
- 26 *Ibidem.*
- 27 *Op. cit.*, 184.
- 28 *Ibid.*
- 29 *Op. cit.*, 136.

# L'Expression du temps relatif en kirundi (bantou, JD62)

The Expression of the Relative Tense in Kirundi (Bantu, JD62)

*Pascal Tuyubahe\**, *Epimaque Nshimirimana\*\**, *Manoah-Joël Misago\*\*\**

In Kirundi, as in other languages of the world, the relative tense is expressed through a subordinate clause and concerns simultaneity, anteriority and posteriority. The purpose of this article is to show that in Kirundi, these possibilities of expressing of the relative tense depend on several factors, such as grammatical mode, time, aspect and lexical meaning of the verb of the main sentence, as well as the type of subordination conjunction. The description of the relative tense in Kirundi was made on the basis of subordinate clauses (temporal circumstantial or non-circumstantial) in conjunctive, relative, subjunctive, and subsequent mode. Taking into account the main verb, the application of the different factors in different sentence constructions shows that the modes considered in the subordinate clause do not all allow the same possibilities of expressing of the relative time.

*Kirundi; aspect; mode; verb; relative tense.*

## Introduction

Le kirundi est une langue bantoue parlée au Burundi, pays de la région des grands-lacs. Comme dans d'autres langues du monde, son système verbal connaît deux types de temps grammaticaux à savoir le temps absolu et le temps relatif (Comrie<sup>1</sup>, Dahl<sup>2</sup>, Mel'cuk<sup>3</sup>).

Le temps absolu prend le temps présent comme moment de référence, moment par rapport auquel sont définis le passé et le futur, respectivement, comme ce qui est avant un point instant et ce qui est après un point instant (Delbecque<sup>4</sup>, Niklas-Salminen<sup>5</sup>). Quant au temps relatif, il est considéré comme étant externe au processus ; il s'agit d'une catégorie verbale non *shifter* et dont les gramèmes expriment les relations temporelles entre le fait décrit par la subordonnée (ou par le participe/gérondif) et le

\* University of Burundi, Bujumbura, Burundi

\*\* University of Burundi, Bujumbura, Burundi

\*\*\* University of Burundi, Bujumbura, Burundi

fait présenté dans la principale (par le verbe principal)<sup>6</sup>. Le temps relatif se distingue du temps absolu par le fait que le premier est stable alors que le second est instable car, dans la chronologie absolue, ce qui est, par exemple, présent maintenant sera passé demain, alors que dans la chronologie relative, si un événement a eu lieu avant un autre, il lui sera toujours antérieur<sup>7</sup>.

Dans le présent article, nous traitons l'expression du temps relatif que nous concevons comme une sorte de concordance où le temps du verbe de la subordonnée est déterminé par le temps du verbe de la proposition principale<sup>8</sup>. Ainsi, cette étude se propose de déterminer si le processus exprimé dans le verbe de la subordonnée est simultané, antérieur ou postérieur au processus exprimé dans le verbe de la principale. En outre, en kirundi, le temps grammatical va de pair avec l'aspect et le mode du verbe, raison pour laquelle il sera aussi question d'examiner quelle l'implication aspectuo-temporelle sur le verbe de la subordonnée si tel verbe de la principale est employé à tel mode et/ou à tel temps.

Plusieurs travaux ont été réalisés sur l'expression du temps en kirundi (Meeussen<sup>9</sup>, Nkanira<sup>10</sup>, Ntahokaja<sup>11</sup>, Ntahombaye<sup>12</sup>, Bukuru<sup>13</sup>, Mberamihigo<sup>14</sup>, Tuyubahe<sup>15</sup>, Nshimirimana<sup>16</sup>), mais aucun n'a traité d'une façon systématique le temps relatif en kirundi. Cet article rentre, donc, dans le prolongement de ces différents travaux afin de mener une étude descriptive systématique sur le temps relatif en kirundi.

Dans cet article, l'expression du temps relatif sera considérée, d'abord, dans une proposition subordonnée non circonstancielle<sup>17</sup> et, ensuite, dans une subordonnée circonstancielle de temps. Dans chaque cas, notre attention sera essentiellement fixée sur un verbe employé aux modes conjonctif, relatif, subjonctif et subsécutif. En kirundi, ces quatre modes sont les plus attestés dans un verbe, tête d'une proposition dépendante.

## **1. L'expression du temps relatif avec une subordonnée à verbe au conjonctif**

En kirundi, le mode conjonctif se rencontre après un verbe auxiliaire ou dans une proposition subordonnée non introduite par un mot de liaison. Il est marqué par un ton haut sur la première voyelle après la première consonne de la forme verbale (Meeussen<sup>18</sup>, Ntahokaja<sup>19</sup>, Cristini<sup>20</sup>, Zorc & Nibagwire<sup>21</sup>, Bostoën et al. 2012<sup>22</sup>, Mberamihigo<sup>23</sup>, Tuyubahe<sup>24</sup>). Zorc & Nibagwire<sup>25</sup> l'appellent « participial » et le définissent comme “[...] the mood of dependent or subordinate clauses, literally translated with *-ing*. It is used in temporal clauses implying *when* or *as soon as*, after certain heads, verbs involving cognition [...] plus a number of auxiliary verbs [...]”. Dans cet article, le mode conjonctif sera considéré dans une proposition subordonnée circonstancielle ou non.

Le mode conjonctif peut servir à construire des subordonnées circonstancielles facultatives de temps exprimant l'idée de « pendant que, après que, etc. ». Ces subordonnées ne sont pas introduites par une conjonction de subordination. Le temps relatif dans ces subordonnées est exprimé en tenant compte de la période où a eu lieu l'événement décrit dans la proposition principale, période prise comme référence. C'est le cas dans les exemples proposés en (1) et (2).

(1) **Aririimba indírimbo mweénewáabo akóra**

'Il chante une chanson pendant que son frère travaille'

a-Ø-rírimb-a            i-n-rírimb-o            mweénewáabo  
 suj1-pres-chanter-ipfv      aug-pn9-chanter-fin      pn1.frère.son  
 aH-Ø-kór-a  
 suj1.cjc-pres-travailler-ipfv

(2) **Bíhiye, daatá yarábipfúkuura**

'Quand elles [bananes] étaient mûres, mon père les découvrait'

biH-Ø-hí-ye daatá    a-á-ra-bi-pfúk-uur-a  
 suj8.cjc-pres-mûrir-pfv      mon.père      suj1-pe-disj-obj8-couvrir-inver-  
 ipfv

Dans ces constructions, le verbe de la principale est employé au présent (*aririimba* 'il chante' dans (1) ou au passé (*yarábipfúkuura* 'il les découvrait' dans (2)). Le verbe de la subordonnée est toujours employé au mode conjonctif et peut être à un temps identique ou différent de celui du verbe de la principale. Dans (1), le verbe de la subordonnée et celui de la principale s'emploient au présent. Ce temps exprime une simultanéité des actions décrites dans les deux propositions. Dans (2), le verbe de la subordonnée est au présent, celui de la principale au passé éloigné ; l'action décrite dans la subordonnée est antérieure à celle décrite dans la principale. Cette situation est due à l'aspect perfectif marqué par la finale *-ye* du verbe de la subordonnée *bíhiye* 'quand elles sont mûres', contrairement à (1) où les deux verbes *aririimba* 'il chante' et *akóra* 'quand il travaille' sont employés avec l'aspect imperfectif *-a*.

L'expression du temps relatif dans une subordonnée circonstancielle facultative de temps avec un verbe au mode conjonctif implique la simultanéité ou l'antériorité, et non la postériorité de l'action du verbe de la subordonnée par rapport à l'action du verbe de la principale. Le verbe au mode conjonctif, tête d'une subordonnée circonstancielle facultative de temps, ne peut pas en effet s'employer au futur, comme dans (3) adapté à l'exemple (2).

(3) **\*Bízooshá, daatá yarábipfúkuura**

biH-zoo-hí-a daatá    a-á-ra-bi-pfúk-uur-a  
 suj8.cjc-fut-mûrir-ipfv      mon.père      suj1-pe-disj-obj8-couvrir-inver-  
 ipfv

Si on change le temps du verbe de la principale, le temps relatif exprime toujours la simultanéité ou l'antériorité. À titre illustratif, dans (4), le verbe de la principale est employé au passé éloigné alors qu'il était au présent dans (1). Dans tous les cas, la valeur temporelle exprimée dans la subordonnée ne peut pas être la postériorité.

(4) **Yarírimba indírimbo mweénewáabo akóra**

'Il chantait une chanson pendant que son frère travaillait'

a-á-rírimb-a i-n-rírimb-o mweénewáabo  
 suj1-pe-chanter-ipfv aug-pn9-chanter-fin pn1.frère.son  
 aH-Ø-kór-a  
 suj1.cjc-pres-travailler-ipfv

Les différents exemples déjà mentionnés illustrent des subordonnées circonstancielles facultatives de temps (par exemple, dans (4), la proposition principale **Yarírimba indírimbo** 'Il chantait une chanson' peut constituer une phrase indépendante). Mais il existe des subordonnées circonstancielles obligatoires de temps, c'est-à-dire celles qui sont exigées par le sens lexical du verbe principal. Dans tous les cas, le temps relatif est exprimé à travers les combinaisons morphématiques faisant intervenir le mode dépendant, le temps (présent, passé et futur) et les aspects **-ye** (perfectif) et/ou **-a** (imperfectif)<sup>26</sup>. Considérons les exemples suivants :

(5) a. **Yasíga báakóze**

'Il/elle partait après qu'ils avaient travaillé (le jour même)'

a-á-síg-a baH-a-a-kór-ye  
 suj1-pe-partir-ipfv suj2.cjc-pr-disj-travailler-pfv

b. **Yasíga bákora**

'Il/elle partait pendant qu'ils travaillaient'

a-á-síg-a baH-Ø-kór-a  
 suj1-pe-partir-ipfv suj2.cjc-pres-travailler-ipfv

c. **Yasíze báookóra**

'Il/elle est parti(e) avant qu'ils ne travaillent'

a-á-síg-ye baH-zoo-kór-a  
 suj1-pe-partir-pfv suj2.cjc-fut-travailler-ipfv

Dans ces exemples, (5a) illustre l'antériorité, (5b) la simultanéité et (5c) la postériorité de l'action de la subordonnée par rapport à celle du verbe la proposition principale. Le verbe **-síg-** 'partir' présente une particularité : l'expression du temps relatif est possible si le sujet du verbe de la principale n'est pas coréférentiel au sujet de la subordonnée. Quand les deux sujets sont identiques et que le verbe de la subordonnée est employé avec l'aspect imperfectif marqué par la finale **-a**, **-síg-** 'partir' (qui peut être employé à tous les temps et aspects verbaux) ne peut pas signifier qu'un même individu part, alors qu'il est en train de faire quelque chose (Tuyubahe 2017 : 412)<sup>27</sup>, d'où l'agrammaticalité des phrases (6):

(6) \***Nasíga nkóra**

n-á-síg-a      n-Ø-kór-a

suj1sg-pe-partir-ipfv    suj1sg-pres-travailler-ipfv

Le verbe au mode conjonctif peut être le centre d'une subordonnée non circonstancielle de temps. Il s'agit d'une subordonnée qui complète le verbe de la proposition principale. Nous examinons les relations temporelles entre le verbe principal et le verbe de la subordonnée en prenant le soin de varier les emplois de temps et d'aspect dans le verbe principal. Considérons les exemples suivants :

(7) a. **Yabóna báarakóze**

'Il/Elle voyait qu'ils avaient travaillé (la veille ou avant)'

a-á-bón-a                  baH-á-ra-kór-ye

suj1-pe-voir-ipfv      suj2.cjc-pl-disj-travailler-pfv

b. **Yabóna bákora**

'Il/Elle voyait qu'ils travaillaient'

a-á-bón-a                  baH-Ø-kór-a

suj1-pe-voir-ipfv      suj2.cjc-pres-travailler-ipfv

c. **Yabóna báookóra**

'Il/Elle voyait qu'ils travailleraient'

a-á-bón-a      baH-zoo-kór-a

suj1-pe-voir-ipfv      suj2.cjc-fut-travailler-ipfv

Dans ces exemples (7a-c), l'événement décrit dans la proposition principale a eu lieu au passé éloigné (marqué par le préfixe **-á-** dans le verbe) à l'aspect imperfectif (marqué par la finale verbale **-a**). C'est par rapport à cette période de référence que le temps du verbe de la subordonnée au mode conjonctif exprime l'antériorité (7a), la simultanéité (7b) et la postériorité (7c) de l'événement décrit dans la proposition subordonnée. Les temps et aspects verbaux employés dans la subordonnée ont, respectivement, le passé éloigné à l'aspect perfectif (marqué par **-ye**), le présent à l'aspect imperfectif et le futur (avec toujours l'aspect imperfectif **-a**). Si le verbe de la principale **-bón-** 'voir' est employé à un autre temps grammatical, à savoir le présent et le futur, les relations temporelles entre les événements décrits dans les deux propositions ne changent pas. Le verbe **-bón-** 'voir' peut donc apparaître à tous les temps et aux aspects perfectif **-ye** et imperfectif **-a**, et permet l'emploi de tous les temps et des deux aspects dans le verbe de la subordonnée qui suit.

Dans (8a-c), le comportement du verbe **-túm-** 'provoquer' est différent du verbe **-bón-** 'voir'. Sa particularité réside dans le fait qu'il ne permet pas l'antériorité et la simultanéité de l'événement de la subordonnée par rapport à celui de la principale et que le verbe de la subordonnée est toujours à l'aspect imperfectif. Le verbe **-túm-** 'provoquer' peut être employé à tous les temps et aspects verbaux, mais tolère uniquement la postériorité dans la subordonnée [(8a) et (8b)], car la conséquence

ne peut pas précéder la cause. Cela implique que le verbe de la subordonnée ne peut pas s'employer au passé [d'où l'agrammaticalité de (8c)]. De même, le sens lexical du verbe ne permet pas que l'événement décrit dans la principale se produise simultanément à celui décrit dans la subordonnée : il implique un certain temps pour que l'action décrite dans la subordonnée se réalise. Les exemples (8a) et (8b) montrent que le verbe de la subordonnée est, respectivement, employé à la forme du présent et du futur :

(8) a. **Ibigáaniiro vyaátumye abaruúndi bároonka amahóro**

'Les négociations ont poussé à ce que les Burundais aient la paix'

i-bi-gáaniir-o            bi-á-túm-ye    a-ba-ruúndi  
 aug-pn8-converser-fin    suj8-pe-provoquer-pfv    aug-pn2-burundais  
 baH-roonk-a            a-ma-hóro  
 suj2.cjc-avoir-ipfv    aug-pn6-paix

b. **Ibigáaniiro vyaátumye abaruúndi bázooróonka amahóro**

'Les négociations ont poussé à ce que les Burundais aient la paix'

i-bi-gáaniir-o            bi-á-túm-ye    a-ba-ruúndi  
 aug-pn8-converser-fin    suj8-pe-provoquer-pfv    aug-pn2-burundais  
 baH-zoo-roonk-a        a-ma-hóro  
 suj2.cjc-fut-avoir-ipfv    aug-pn6-paix

c. \***Ibigáaniiro vyaátumye abaruúndi báaroonka amahóro**

i-bi-gáaniir-o            bi-á-túm-ye    a-ba-ruúndi  
 aug-pn8-converser-fin    suj8-pe-provoquerr-pfv    aug-pn2-burundais  
 baH-á-roonk-a            a-ma-hóro  
 suj2.cjc-pe-avoir-ipfv    aug-pn6-paix

Si l'on considère les exemples (7) et (8) analysés, nous constatons que les relations temporelles entre l'événement décrit dans la subordonnée et celui décrit dans la principale dépendent de plusieurs facteurs. En effet, outre le temps grammatical et l'aspect du verbe de la principale, le sens lexical du verbe principal est déterminant dans le choix des temps et des aspects de la subordonnée en vue de l'expression du temps relatif.

## 2. L'expression du temps relatif avec une subordonnée au mode relatif

Comme dans la subordonnée avec un verbe au mode conjonctif, le temps relatif peut s'exprimer à travers une subordonnée avec un verbe au mode relatif ; il peut s'agir d'une subordonnée circonstancielle de temps ou non circonstancielle. Le mode relatif est caractérisé par un ton haut qui n'est pas stable sur le thème verbal (Meeussen<sup>28</sup>, Mberamihigo<sup>29</sup>, Tuyubahe<sup>30</sup>, Nshimirimana<sup>31</sup>, Misago<sup>32</sup>). Dans le cas de la subordonnée non circonstancielle, celle-ci est introduite par la conjonction **kó** 'que'.



### 2.1. La subordonnée circonstancielle de temps

La subordonnée circonstancielle de temps avec un verbe au mode relatif est introduite par des conjonctions de subordination comme **igihe (mu gihe)** ‘quand’, **ahó** ‘quand’, **iyó** ‘quand’, **bugiingo** ‘dès que’, **imbere y’áahó/imbere y’úukó** ‘avant que’, **inyuma y’áahó/inyuma y’úukó** ‘après que’. L’événement décrit dans la subordonnée circonstancielle peut être simultanée, antérieure ou postérieure à l’événement décrit dans la proposition principale. Cette expression du temps relatif dépend du type de conjonction de subordination, du temps grammatical et de l’aspect grammatical employés dans la subordonnée. Considérons les exemples suivants :

(9) **Narikó ndakosoora ikibázo mu gihe naroréera imboneeshakure**

‘J’étais en train de corriger l’examen en regardant la télévision’

n-a-rikó n-Ø-ra-kosoor-a i-ki-báz-o mu  
 suj1sg-pr-être.en.train.de suj1sg-PRES-disj-corriger-ipfv a u g - p n 7 -  
 demander-fin loc18

(i)-gi-he n-a-rooreerH-a i-n-bón-iish-a#kure

(aug)-pn7-moment suj1sg-pr-regarder.rel-ipfv a u g - p n 9 - v o i r - c a u s -  
 ipfv#loin

(10) **Mu gihe imbwá yárya umwáana waanje, nakóra i Gitéga**

‘Au moment où le chien mordait mon enfant, je travaillais à Gitega’

mu (i)-gi-he i-n-bwá i-á-rí-a  
 loc18 (aug)-pn7-moment aug-pn9-chien suj9-pe-mordre-ipfv

u-mu-ána u-aanje, n-á-kórH-a i Gitéga  
 aug-pn1-enfant ppl-moi suj1sg-pe-travailler.rel-ipfv loc19

Gitega

Dans (9) et (10), les deux verbes de la principale et de la subordonnée sont employés au temps passé [passé récent dans (9) et passé éloigné dans (10)] et au même aspect grammatical (imperfectif). La combinaison des marques du temps passé **-a/-á-**, de l’aspect imperfectif **-a** et du mode relatif (ton haut sur le thème verbal) permet l’expression de la simultanéité de l’événement décrit dans la subordonnée par rapport à la principale. Avec la conjonction de subordination **mu gihe** ‘au moment où/lorsque’, le verbe de la subordonnée peut s’employer à n’importe quel temps grammatical, mais accompagné uniquement de l’aspect imperfectif **-a**. Mais, il existe des conjonctions de subordination qui permettent, outre tous les temps grammaticaux, les deux aspects (imperfectif/perfectif). C’est le cas des conjonctions **igihe** ‘quand’ dans l’exemple (11) ou **bugiingo** ‘quand’ :

(11) a. **Igihe imvúra yagwá, twaaryáamye caane**

‘Quand la pluie tombait, nous étions couchés profondément’

i-ki-he i-n-vúra i-a-gu-a tu-a-a-ryáam-ye

aug-pn7-moment    aug-pn9-pluie    suj9-pr-tomber-ipfv    suj1pl-pr-disj-  
être.couché-pfv

caane

beaucoup

**b. Igihe imvúra yaguuyé, tuzookwiimbura vyíinshi caane**

‘Quand la pluie sera tombée, nous récolterons beaucoup’

i-ki-he    i-n-vúra    i-a-gu-ye    tu-zoo-ku-iimbura

aug-pn7-moment    aug-pn9-pluie    suj9-pr-tomber-ipfv    suj1pl-fut-epth-  
récolter-ipfv

bi-íinshi    caane

pp8-nombreux    beaucoup

**(12) Igihe umukúru w’ígihúgu avuzé ijaambo, abaantu bóóse bakoma amashí**

‘Quand le Président de la République prononce un discours, tout le monde applaudit’

i-ki-he    u-mu-kúru    u-a    í-ki-húgu    a-Ø-vúgH-ye

aug-pn7-moment    aug-pn1-grand    pp1-conn    aug-pn7-pays    suj1-pres-  
parler.rel-pfv

i-Ø-jaambo    a-ba-ntu    ba-óóse    ba-Ø-kóm-a    a-ma-shí

aug-pn5-parole    aug-pn2-personne    pp2-tout    suj2-pres-battre-  
ipfv    aug-pn6-main

L’exemple (11a) illustre l’expression de la simultanéité ; les verbes des deux propositions sont employés au passé récent. Dans (11b) et (12), le temps relatif exprimé est l’antériorité de l’événement décrit dans la subordonnée par rapport à celui décrit dans la principale. Dans (11a), le verbe de la subordonnée **-gu-** ‘tomber’ est employé au passé récent à l’aspect perfectif. Dans cette expression de l’antériorité, le verbe ne peut pas être employé à un autre temps grammatical. Dans (12), les verbes des deux propositions sont employés au présent, la différence se manifestant à l’aspect employé : le verbe de la subordonnée est à l’aspect perfectif **-ye** et celui de la principale à l’aspect imperfectif **-a**.

Il existe une autre conjonction **iyó** ‘quand’, introduisant une subordonnée circonstancielle de temps<sup>33</sup>. Le verbe de cette subordonnée doit être employé uniquement au présent et à l’aspect perfectif **-ye** comme dans (13). Dans cet exemple, la subordonnée exprime l’antériorité par rapport à la principale.

**(13) Iyó niibútse ubukwé bwíiwé, ndíipfuuzá ibirori nka vyó**

‘Quand je me souviens de son mariage, je souhaite des cérémonies pareilles’

iyó    n-Ø-iibukH-ye    u-bu-kó-e    bu-iwe

quand    suj1sg-pres-se souvenir.rel-pfv    aug-pn14-doter-fin    pp14-son

n-Ø-ra-íipfuuz-a    i-bi-rori    nka    bi-ó

suj1sg-pres-disj-souhaiter-ipfv    aug-pn8-cérémonie    comme  
pp8-sbst

Une autre conjonction qui introduit la subordonnée circonstancielle de temps en kirundi est **ahó** ‘quand’. Cette conjonction présente la particularité qu’elle doit être suivie d’un verbe comprenant un suffixe applicatif -ir-<sup>34</sup>. La conjonction **ahó** ‘quand’ est intimement liée à ce suffixe, comme dans (14).

(14) **Ahó ashikíra, turaríimba**

‘Quand il arrivera, nous chanterons’

ahó a-Ø-shikH-ir-a                    tu-Ø-ra-rírimb-a

quand            suj1-pres-arriver.rel-appl-ipfv    suj1pl-pres-disj-chanter-ipfv

Dans cet exemple, bien que les deux verbes soient employés au présent, ils impliquent l’idée d’un futur proche. L’action exprimée dans le verbe de la subordonnée **-shik-** ‘arriver’ est antérieure à l’action de **-rírimb-** ‘chanter’ exprimée dans la principale. Le verbe de la subordonnée doit prendre la forme du présent ou du futur. Quand le verbe de la subordonnée est au présent, deux situations se présentent : (i) quand le verbe s’emploie avec l’aspect imperfectif **-a**, le verbe de la principale peut être au futur (proche ou éloigné) avec l’aspect imperfectif **-a** (14) ; (ii) quand il s’emploie avec l’aspect perfectif **-ye**, le verbe de la principale peut s’employer au passé (récent ou éloigné) avec l’aspect perfectif **-ye** [voir (15)]. Dans tous les cas, la subordonnée exprime la postériorité.

(15) **Ahó ashikiye, twaríimvye**

‘Quand il est arrivé, nous avons chanté’

ahó a-Ø-shikH-ir-ye                    tu-a-a-rírimb-ye

quand            suj1-pres-arriver.rel-appl-pfv    suj1pl-pr-disj-chanter-pfv

La postériorité ou l’antériorité peuvent aussi être exprimées par des subordonnées introduites par des conjonctions complexes comme **inyuma y’áhó/inyuma y’úuko** ‘après que’ ou **imbere y’úuko/imbere y’áhó** ‘avant que’.

(16)a. **Imbere y’áhó duteémbeereye ku mashuuha, yarí yátegekanije kujá mu**

**Rweegura**

‘Avant que nous ayons visité les eaux thermales, il avait prévu d’aller à Rweegura’

[Imbere y’áhó]    tu-Ø-téembeer-ye                    ku            ma-shuuha

a-á-ri

[Avant que]    suj1pl-pres-visiter-pfv    loc17    pn6-eaux.thermales                    suj1-pe-  
être

a-á-tégekany-ye                    ku-gí-a mu                    Rweegura

suj1-pe-prévoir-pfv    pn15-aller-vf    loc18    Rweegura

**b. Imbere y’úukó mugeendá, dupfundíke ingiingo yaa nyuma**

‘Avant que vous ne partiez, il faut que nous prenions une dernière décision’

[Imbere y'úukó] mu-Ø-geendH-atu-Ø-pfúundik-e  
 [Avant que] suj2pl-pres-partir.rel-ipfv suj1pl-pres-prendre-sbj  
 i-n-giingo i-a nyuma  
 aug-pn9-décision pp9-conn dernier

Il s'observe dans ces exemples une différence d'emploi de temps et d'aspects grammaticaux entre le verbe de la subordonnée et le verbe de la principale. Dans (16a), le verbe de la subordonnée doit être au présent avec l'aspect perfectif **-ye**. Dans (16b), le verbe peut être employé au présent ou au futur à l'aspect imperfectif **-a**. Dans (16a), le verbe de la principale doit s'employer au présent ou au passé à l'aspect perfectif **-ye**. Par contre, dans (16b), il peut être employé à tous les temps et aux deux aspects (perfectif et imperfectif). Dans tous les cas, l'action décrite dans le verbe de la subordonnée doit être réalisée après celle décrite dans le verbe de la principale. Par exemple dans (16b), l'action de **-geend-** 'partir' commence après l'action de prendre une décision, laquelle action doit influencer d'une certaine manière la deuxième qui concerne le départ. La conjonction **imbere y'úuko/imbere y'áahó** 'avant que' implique, donc, l'antériorité de l'action exprimée dans la principale.

La conjonction de subordination **inyuma y'áahó/inyuma y'úuko** 'après que' exprime la postériorité de l'action de la principale. En d'autres termes, par rapport à l'action de la principale, la subordonnée introduite par **inyuma y'áahó/inyuma y'úuko** 'après que' exprime l'antériorité (17). Cette conjonction permet l'emploi du temps présent avec l'aspect perfectif **-ye** dans le verbe de la subordonnée, auquel cas le verbe doit porter le suffixe applicatif **-ir-**, comme c'est le cas dans l'exemple (17).

(17) **Inyuma y'áahó tubonániye, narároonse ikiboondo**

'Après notre rencontre, j'ai eu un enfant'

**inyuma y'áahó** tu-Ø-bónH-an-ir-ye, n-á-ra-roonk-ye  
 Après que suj1pl-pres-voir.rel-rec-appl-pfv suj1sg-pe-disj-avoir-pf  
 i-ki-boondo  
 aug-pn7-enfant

**5.2.** La subordonnée non circonstancielle

La subordonnée avec un verbe au mode relatif peut compléter la proposition principale. Il s'agit d'une subordonnée non circonstancielle introduite par la conjonction **kó** 'que'. Elle a la fonction syntaxique d'objet direct du verbe principal. Dans de telles constructions, c'est la concordance des temps des verbes de la principale et de la subordonnée qui détermine le type de valeur du temps relatif exprimé. La relation temporelle entre la subordonnée et la principale peut être la simultanéité, l'antériorité et la postériorité. L'emploi des temps et des aspects dans le verbe de la subordonnée dépend du temps et de l'aspect du verbe principal.

Les verbes suivis d'une subordonnée non circonstancielle avec un verbe au mode relatif peuvent être catégorisés en deux groupes. La première catégorie concerne

des verbes qui permettent l'emploi de tous les temps et de tous les aspects dans le verbe de la subordonnée qui les complète. C'est par exemple le cas des verbes de perception comme **-bón-** 'voir' dans (18) :

(18) a. **Yabóna kó baákoze**

'Il voyait qu'ils avaient travaillé'

a-á-bón-a kó ba-á-kórH-ye

Suj1-pe-voir-ipfv que suj2-pe-travailler.rel-pfv

b. **Yabóna kó bakorá**

'Il voyait qu'ils travaillaient OU Il voyait qu'ils travailleraient (qu'ils allaient travailler) (aujourd'hui)

a-á-bón-a kó ba-Ø-kórH-a

suj1-pe-voir-ipfv que suj2-pres-travailler.rel-ipfv

c. **Yabóna kó bazóokóra**

'Il voyait qu'ils travailleraient

a-á-bón-a kó ba-zoo-kórH-a

suj1-pe-voir-ipfv que suj2-fut-travailler.rel-ipfv

Dans ces exemples, le verbe de la principale est employé au passé éloigné à l'aspect imperfectif **-a**. Le temps et l'aspect du verbe de la subordonnée varient : dans (18a), le verbe de la subordonnée est aussi employé au passé éloigné ; mais, l'aspect perfectif **-ye** fait que le processus décrit dans la subordonnée soit antérieur à celui décrit dans la principale. Dans (18b), le verbe de la subordonnée est au présent à l'aspect imperfectif **-a** ; la relation temporelle qui y est exprimée est la simultanéité. Mais, cette phrase présente une ambiguïté entre simultanéité et postériorité. La forme verbale **bakorá** 'qu'ils travaillent' peut exprimer en effet un futur proche ou un futur immédiat<sup>35</sup>, d'où la postériorité par rapport à **yabóna** 'il voyait'. Dans (18c), le futur lointain employé dans la subordonnée **bazóokóra** 'qu'ils travailleraient' implique une postériorité.

Les expressions du temps relatif décrites à travers ces exemples ne changent pas même dans le cas où le verbe de la principale est employé à un temps autre que le passé ou à un aspect différent de l'imperfectif **-a**, comme dans (19a-c) où le verbe principal est employé au présent.

(19) a. **Abona kó baákoze**

'Il voit qu'ils ont travaillé'

a-Ø-bón-a kó ba-á-kórH-ye

suj1-pres-voir-ipfv que suj2-pe-travailler.rel-pfv

b. **Abona kó bakorá**

'Il voit qu'ils travaillent OU Il voit qu'ils vont travailler (aujourd'hui)

a-Ø-bón-a kó ba-Ø-kórH-a

suj1-pres-voir-ipfv que suj2-pres-travailler.rel-ipfv

**c. Abona kó bazóokóra**

‘Il voit qu’ils travailleront

a-Ø-bón-a kó ba-zoo-kórH-a  
 suj1-pres-voir-ipfv que suj2-fut-travailler.rel-ipfv

La deuxième catégorie concerne des verbes qui exigent que le verbe de la subordonnée qui les complète soit employé au présent ou au futur lointain avec l’aspect imperfectif **-a**. Ce sont notamment des verbes de volonté ou d’autres verbes dont le sens lexical ne permet pas qu’ils soient suivis d’une subordonnée qui décrit un événement antérieur, d’où l’agrammaticalité de (19b) quand le verbe de la subordonnée est employé avec l’aspect perfectif **-ye**. Ces types de verbes peuvent être employés à tous les temps et à tous les aspects grammaticaux. Les exemples (20a), (21a) et (21b) montrent que le verbe de la subordonnée est employé au présent [(20a) et (21a)] et au futur lointain (21b). Le verbe de la subordonnée exprime une postériorité par rapport à la principale.

**(20)a. Leeta ishaaka kó abagoré biibáruka ku buuntu**

‘Le gouvernement veut que les femmes accouchent gratuitement’

leetai-Ø-shaak-a kó a-ba-goré  
 pn9.gouvernement suj9-pres-vouloir-ipfv que aug-pn2-femme  
 ba-Ø-íibarukH-a ku buuntu  
 suj2-pres-accoucher.rel-ipfv loc17 gratuité

**b. \*Leeta ishaaka kó abagoré biibárutse ku buuntu**

leetai-Ø-shaak-a kó a-ba-goré  
 pn9.gouvernement suj9-pres-vouloir-ipfv que aug-pn2-femme  
 ba-Ø-íibarukH-ye ku buuntu  
 suj2-pres-accoucher.rel-pfv loc17 gratuité

**(21)a. Tubasaba kó na bó nyéné baazá bátuuzaniye amahóro n’úmutéekaano**

‘Nous leur demandons qu’ils nous apportent, eux aussi, la paix et la sécurité’

tu-Ø-ba-sab-a kó na bó nyéne ba-Ø-əzH-a  
 suj1pl-pres-obj2-demander-ipfv que et pron2.eux a u s s i  
 suj2-pres-venir.rel-ipfv  
 baH-Ø-tu-əzan-ir-ye a-ma-hóro na u-mu-téekaano  
 suj2.cjc-pres-obj1pl-apporter-appl-pfv aug-pn6-paix et aug-pn3-  
 sécurité

**b. Tubasaba kó na bó nyéné bazóozá bátuuzaniye amahóro n’úmutéekaano**

‘Nous leur demandons qu’ils nous apportent, eux aussi, la paix et la sécurité’

tu-Ø-ba-sab-a kó na bó nyéne ba-zoo-əzH-a  
 suj1pl-pres-obj2-demander-ipfv que et pron2.eux a u s s i  
 suj2-fut-venir.rel-ipfv  
 baH-Ø-tu-əzan-ir-ye a-ma-hóro na u-mu-téekaano

suj2.cjc-pres-obj1pl-apporter-appl-pfv      aug-pn6-paix    et      aug-pn3-sécurité

Quand le verbe de la subordonnée est au présent avec **-a**, la postériorité peut être vague : il peut s'agir de la postériorité proche ou de la postériorité lointaine. En effet, l'événement décrit dans le verbe **-íbaruk-** 'accoucher' (dans 20a) ou **-əz-** 'venir' dans (21a) peut être réalisé après celui décrit dans le verbe principal **-shaak-** 'vouloir' ou **-sab-** 'demander' le jour même de l'énonciation ou après.

### 3. La subordonnée avec un verbe au mode subjonctif

Dans la plupart des langues bantoues, le verbe au mode subjonctif est marqué par le suffixe final **-e** (Botne<sup>36</sup> ; Nurse et Muzale<sup>37</sup> ; Nicolle<sup>38</sup> ; Dunham<sup>39</sup> ; Harjula<sup>40</sup> ; Mchombo<sup>41</sup> ; Crane et al.<sup>42</sup>). En kirundi, en plus du suffixe final **-e**, le mode subjonctif est aussi caractérisé par le ton haut sur la deuxième syllabe du verbe. Le mode subjonctif exprime l'idée d'un futur ou de l'intention de faire quelque chose. Il sert à exprimer indirectement la volonté<sup>43</sup>.

En kirundi, la subordonnée avec un verbe au mode subjonctif peut être introduite par la conjonction **ngo** 'que'. Cette subordonnée complète la proposition principale et a une fonction syntaxique d'objet direct du verbe principal. Dans ce cas, le verbe de la subordonnée doit être au temps présent [cf. **isubíre** 'qu'il retourne' dans (22)] ou futur lointain [cf. **ntíizoogéndé** 'qu'il n'aille pas' dans (23)]. Ces deux emplois temporels impliquent la postériorité de l'action décrite dans la subordonnée par rapport à celle décrite dans la principale.

#### (22) **Ishírahamwé OLUCOME risaba Reeta ngo isubíre mu bigániiri**

'L'association OLUCOME demande au gouvernement de retourner dans les négociations'

i-Ø-shírahamwé	OLUCOME	ri- Ø-sab-a	Reeta ngo
aug-pn5-société	OLUCOME	s u j 5 - P R E S - d e m a n d e r - a s p	
gouvernement que			
i-Ø-súbir-e mu	bi-gániiri-o		
suj9-pres-retourner-sbj	loc18	pn8-négociier-vf	

#### (23) **Yabwíira yambwá ngo ntiízoogéndé kuryá amayézi umuúsiba zóobáaga**

'Il disait à ce chien de ne pas aller manger du chyle le jour où ils abattront un animal'

a-á-bwíir-a ya	n-bwá ngo	nti-i-zoo-geend-e	
suj1-pe-dire-ipfv	dem9 pn9-chien	que neg-suj9-fut-aller-sbj	
ku-rí-a	a-ma-yézi	u-mu-si	ba-zoo-báagH-a
pn15-manger-vf	aug-pn6-chyle	aug-pn3-jour	suj2-fut-abattre.rel-ipfv

Quand le verbe de la subordonnée s'emploie au présent, ce temps peut impliquer un sens vague entre postériorité proche et postériorité lointaine. Dans (22), l'action de reprendre les négociations par rapport au verbe **-sab-** 'demander' peut se passer le jour même de l'énonciation ou après.

La conjonction **ngo** 'quand' peut également introduire une subordonnée circonstancielle de temps<sup>44</sup>. Employée dans une séquence narrative au présent, cette subordonnée est placée en tête de phrase comme **ngo agarúke** 'quand il revient' dans (24). L'action décrite dans le verbe de la subordonnée **-garuk-** 'revenir' est postérieure à l'action décrite dans la principale : le lion est tombé dans un piège avant le retour de la personne évoquée dans la phrase. Mais, l'antériorité est aussi possible dans (25) : la personne en question est informée que l'avion ne décollera pas juste après son arrivée. Dans (24), le verbe de la principale est employé avec l'aspect perfectif **-ye**, et l'aspect imperfectif **-a** dans (25).

(24) **Ngo agarúke asaanga haafashwe intaambwe**

'Quand il revient, il trouve qu'un lion a été attrapé'

ngo a-Ø-garuk-e                      a-Ø-sáang-a                      ha-a-fát-u-ye  
 quand                      suj1-pres-revenir-sbj                      suj1-pres-trouver-ipfv                      s u j i m p - p r -  
 attraper-pass-pfv  
 i-n-taambwe  
 aug-pn9-lion

(25) **Ngo ashiké ku kibúga c'indeége bamubwiira kó indeége itagurúka**

'Quand il arrive à l'aéroport, on lui dit que l'avion ne va pas décoller'

ngo a-Ø-shik-e                      ku                      ki-búga ki-a                      i-n-deége  
 quand                      suj1-pres-arriver-sbj                      loc17                      pn7-terrain                      pp7-conn  
 aug-pn9-avion  
 ba-Ø-mu-bwíir-a                      kó                      i-n-deége                      i-Ø-ta-guruk-a  
 sujimp-pres-obj1-dire-ipfv                      que                      aug-pn9-avion                      suj9-pres-neg-  
 décoller-ipfv

La subordonnée de temps au mode subjonctif est différente de la subordonnée complétive au mode indicatif introduite par la conjonction **ngo** 'quand'. Alors que le verbe de la subordonnée au mode subjonctif est marqué par la finale **-e** considérée comme l'aspect prospectif, le verbe de la subordonnée au mode indicatif est employé avec l'aspect imperfectif **-a** ou l'aspect perfectif **-ye** ; il peut aussi être employé à tous les temps verbaux. Quant à l'expression du temps relatif, l'action décrite dans le verbe de la subordonnée au mode indicatif peut être antérieure, postérieure ou simultanée à celle décrite dans le verbe de la principale, alors que le temps relatif exprimé dans une subordonnée au subjonctif est uniquement la postériorité. L'exemple (26) illustre la subordonnée avec un verbe au mode indicatif. Le temps



relatif qui y est exprimé est l'antériorité de l'action décrite dans le verbe **-úubak-** 'construire' par rapport à l'action décrite dans **-vúg-** 'dire'.

(26) **Bayaaga avuze ngo Butooyi yuúbatse inzu níni**

'Bayaga vient de dire que Butoyi a construit une grande maison'

Bayaaga a-Ø-vúg-ye ngo Butooyia-á-uubak-ye i-n-zu

Bayaga suj1-pres-dire-pfv que Butoyi suj1-pe-construire-pfv

aug-pn9-maison

n-níni

pa9-grand

#### 4. La subordonnée circonstancielle de temps avec un verbe au mode subsécutif

L'autre moyen d'exprimer le temps relatif est l'emploi du mode subsécutif (appelé aussi « consécutif »). Le subsécutif indique un processus subséquent à un autre exprimé directement ou indirectement dans la même proposition. Nurse<sup>45</sup> qualifie de « *real relative tense* » le temps relatif exprimé de cette manière lorsque ce dispositif spécial est employé dans les récits où une série de situations se produit en séquence. En kirundi, il est caractérisé par le morphème **-ka-** (au sens général de « et ») et l'aspect imperfectif **-a**. Nshimirimana<sup>46</sup> précise que ce morphème **-ka-** est employé dans le verbe de la deuxième proposition pour exprimer une série d'événements qui se succèdent dans l'ordre où ils sont supposés se produire.

Le verbe au mode subsécutif en kirundi est employé au présent ou au futur, celui de la principale au présent ou au passé (récent ou éloigné), les deux verbes doivent être à l'aspect imperfectif **-a**. Deux actions consécutives en kirundi s'observent par exemple dans (27) où l'action de **-gishuuk-** 'revenir de la transhumance' suit immédiatement l'action de **-ger-** 'arriver'. Le temps relatif exprimé dans une subordonnée au mode subsécutif est donc la postériorité immédiate.

(27) **Yabihonzi igera agataási, ikagishuuka**

'Quand arrive la saison des pluies, Yabihonzi (une vache) revient de la transhumance'

Yabihonzi i-Ø-ger-a a-ka-taási,

Yabihonzi suj9-pres-arriver-ipfv aug-pn12-saison.des.pluies

i-ka-gish-uk-a

suj9-subst-transhumer-rev-ipfv

Quand le verbe de la principale est au futur, le verbe de la subordonnée est au subjonctif comme dans (28a). Quand il est employé avec l'aspect **-ye**, le mode du verbe de la subordonnée devient l'indicatif comme dans (28b). En dépit de ces différences d'emploi, le temps relatif exprimé dans les subordonnées reste la postériorité.

(28) a. **Yabihoonzi izoogera agataási, igishúuke**

‘Quand arrivera la saison des pluies, Yabihonzi (une vache) reviendra de la transhumance’

Yabihoonzi i-zoo-ger-a a-ka-taási,  
 Yabihonzi suj9-fut-arriver-ipfv aug-pn12-saison.des.pluies  
 i-Ø-gish-uk-e  
 suj9-pres-transhumer-rev-sbj

b. **Yabihoonzi igéze agataási, iragishuuka**

‘Quand arrive la saison des pluies, Yabihonzi (une vache) revient de la transhumance’

Yabihoonzi iH-Ø-ger-ye a-ka-taási,  
 Yabihonzi suj9.cjc-pres-arriver-pfv aug-pn12-saison.des.pluies  
 i-Ø-ra-gish-uuk-a  
 suj9-pres-disj-transhumer-rev-ipfv

**Conclusion**

Le temps relatif est exprimé dans une proposition subordonnée avec un verbe employé aux différents modes en tenant compte de l'événement décrit dans la proposition principale. Il peut avoir différentes descriptions.

Quand il s'agit d'une subordonnée circonstancielle de temps, le verbe peut être au mode conjonctif, relatif ou subjonctif. Quand le verbe de la subordonnée est au mode conjonctif, l'expression du temps relatif est l'antériorité, la simultanéité ou la postériorité et dépend du temps et de l'aspect employés dans le verbe principal. Sinon, le temps relatif exprimé dans une subordonnée est l'antériorité ou la simultanéité quand il s'agit d'une subordonnée circonstancielle facultative de temps.

La subordonnée au mode relatif ou subjonctif est introduite par des conjonctions de subordination. Quand le verbe de la subordonnée est au mode relatif, l'expression du temps relatif dépend du type de conjonction de subordination employé. Quant à la subordonnée circonstancielle au subjonctif, la seule conjonction employée est **ngo** ‘quand’ ; elle exprime l'antériorité ou la postériorité.

Quand il s'agit de la subordonnée non circonstancielle, l'antériorité, la simultanéité ou la postériorité peuvent dépendre non seulement du temps, de l'aspect et du mode employés, mais aussi du sens lexical du verbe principal. Celui-ci peut avoir des restrictions sur l'emploi du temps et de l'aspect du verbe de la subordonnée, ce qui implique aussi des restrictions sur l'expression du temps relatif. Contrairement aux autres modes que nous avons observés (conjonctif, relatif), le mode subjonctif et le mode subsécutif ne permettent pas l'antériorité dans la subordonnée ; cette possibilité est due au fait que ces deux modes verbaux n'ont que deux temps grammaticaux, à savoir le présent et le futur.

## Signes et Abréviations

#: frontière entre les constituants d'un mot composé

1pl : 1<sup>re</sup> personne du pluriel

1sg : 1<sup>re</sup> personne du singulier

APPL : applicatif

ASS : associatif

AUG : augment

CAUS : causatif

CJC : conjonctif

COND : marque du conditionnel

CONN : connectif

DEM : démonstratif

DISJ : disjoint

EPTH : morphème épenthétique

FUT : marque du futur

H : haut

HAB : marque de l'habituel

imp : impersonnel

INTENS : marque de l'intensif

IPFV : marque de l'imperfectif

LOC : locatif

NEG : marque de négation

OBJ : marque de l'objet pronominal

PA : préfixe adjectival

PASS : passif

PE : marque du passé éloigné

PFV : marque du perfectif

PN : préfixe nominal

POSS : possessif

PP : préfixe pronominal

PR : marque du passé récent

PROG : marque du progressif

PRES : marque du présent

REC : réciproque

REFL : marque du réfléchi

REL : relatif

REV : réversif

SBJ : subjonctif

SUBS : subsécutif

SUJ : indice personnel sujet  
 VF : voyelle finale

**Lecturer Pascal Tuyubahe**, PhD in Languages, Arts and Traductology, is a member of the Department of African Studies within the Faculty of Arts and Social Sciences of the University of Burundi, Bujumbura, Burundi. He has been teaching Morphology theories (Bac 1), General Linguistics (Bac 1), Kirundi Morphology (Bac 2), Kirundi Syntax and Semantics (Bac 3) courses and the Kirundi Syntax and Discourse (MA 1) course. His main areas of interest are: syntax and morphology. (tuyupas79@gmail.com)

**Lecturer Epimaque Nshimirimana**, PhD in Language Sciences, is a member of the Department of Kirundi-Kiswahili within the Institute for Applied Pedagogy of the University of Burundi, Bujumbura, Burundi. He has been teaching, General Linguistics (Bac 1), General Kirundi Morphology (Bac 2), Kirundi and Kiswahili Contrastive Grammar (Bac 3) courses and the Linguistics Applied to Language Teaching (MA 1) course. His main areas of interest are: Kirundi morphosyntax, contrastive linguistics and linguistic typology. (nshimeppy77@gmail.com)

**Lecturer Manoah-Joel Misago**, PhD in African Languages and Cultures, is a member of the Department of Kirundi-Kiswahili within the Institute for Applied Pedagogy of the University of Burundi, Bujumbura, Burundi. He has been teaching, Kiswahili Phonetics and Phonology (Bac 1), Kirundi Oral and Written Expression (Bac 1), Kiswahili Morphology (Bac 2) courses and the Kiswahili Grammar (MA 1 & 2) course. His main areas of interest are: Bantu languages. (misajoane1975@gmail.com)

## Notes

- 1 Bernard Comrie, *Tense* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985), 36.
- 2 Östen Dahl, *Tense and Aspect Systems* (New York: Blackwell, 1985), 108-110.
- 3 Igor Mel'cuk, *Cours de morphologie théorique et descriptive*, Vol. 2 (Montréal : Presses Universitaires de Montréal, 1994), 50-51.
- 4 Nicole Delbecq, *Linguistique cognitive. Comprendre comment fonctionne le langage* (Bruxelles : Deboeck/Duculot, 2006), 129.
- 5 Aino.Niklas-Salminen, *Le Verbe* (Paris : Armand Colin, 2012), 96.
- 6 Igor Mel'cuk, *idem*, 56.
- 7 Joëlle Gardes-Tamine, *La Grammaire 2. Syntaxe* (Paris : Armand Colin, 2001), 91.
- 8 Pascal Tuyubahe, *Valence des verbes et interdépendances entre lexicque et syntaxe en kirundi* (Liège : Université de Liège, Thèse de doctorat, 2017).
- 9 Achille Emiel Meeussen, *Essai de grammaire rundi* (Tervuren : Annales du Musée Royal du Congo Belge, 1959).
- 10 Pierre Nkanira, *La Représentation et l'expression du temps grammatical en kirundi. Essai de description psychomécanique* (Québec : Université Laval, Thèse de doctorat, 1984).
- 11 Jean-Baptiste Ntahokaja, *Grammaire structurale du kirundi* (Bujumbura : Université du Burundi, 1994).

- 12 Philippe Ntahombaye, « La Lexicologie du verbe en kirundi », in *Relecture des écrits sur le Burundi. Nouvelles perspectives de recherche. Mélanges offerts à Jean-Baptiste Ntahokaja*, Tharcisse Nsabimana (Bujumbura : Université du Burundi, 1994), 121-157.
- 13 Denis Bukuru, *Phrase Structure and Functional Categories in the Kirundi Sentence* (Dar-es-Salaam: University of Dar-es-Salaam, dissertation, 2003).
- 14 Ferdinand Mberamihigo, *L'Expression de la modalité en kirundi. Exploitation d'un corpus électronique* (Bruxelles/Gand : Université Libre de Bruxelles/Université de Gand, Thèse de doctorat, 2014).
- 15 Pascal Tuyubahe, *Idem*.
- 16 Epimaque Nshimirimana, *Le Temps-aspect-mode dans la flexion verbale des langues atlantiques et bantoues : d'une analyse contrastive du kirundi-wolof à la typologie* (Dakar : Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Thèse de doctorat, 2018).
- 17 Il s'agit d'une subordonnée complément obligatoire du verbe principal.
- 18 Achille Emiel Meeussen, *Idem*.
- 19 Jean-Baptiste Ntahokaja, *Idem*.
- 20 Giovanni Cristini, *Nouvelle grammaire kirundi/Indimburoy'ikirundi* (Bujumbura : Presses Lavigerie, 2000).
- 21 R. David Paul Zorc, Louise Nibagwire, *Kinyarwanda and Kirundi Comparative Grammar* (Hyattsville, MD: Dunwoody Press, 2007).
- 22 Koen Bostoen, Ferdinand Mberamihigo, Gilles-Maurice De Schryver, "Grammaticalization and Subjectification in the Semantic Domain of Possibility in Kirundi (Bantu, JD62)", in *Africana Linguistica* 18, 2012, 5-40.
- 23 Ferdinand Mberamihigo, *Idem*.
- 24 Pascal Tuyubahe, *Idem*.
- 25 R. David Paul Zorc, Louise Nibagwire, *Idem*, 225.
- 26 Epimaque Nshimirimana, *Idem*, 195.
- 27 Pascal Tuyubahe, *Ibidem*, 412.
- 28 Achille Emiel Meeussen, *Ibidem*.
- 29 Ferdinand Mberamihigo, *Ibidem*.
- 30 Pascal Tuyubahe, *Ibidem*.
- 31 Epimaque Nshimirimana, *Ibidem*.
- 32 Manoah-Joël Misago, *Les Verbes de mouvement et l'expression du lieu en kirundi (bantou, JD62) : Une étude linguistique basée sur un corpus* (Gand : Université de Gand, Thèse de doctorat, 2018).
- 33 Il est à noter que, quand le verbe de la subordonnée est à l'aspect imperfectif -a, iyó introduit une subordonnée circonstancielle de condition qui se traduit par « si ». Avec cette conjonction, l'aspect verbal permet, donc, de distinguer la subordonnée circonstancielle de temps et la subordonnée circonstancielle de condition.
- 34 Manoah-Joël Misago, *Idem*, 228-229.
- 35 Bernard Comrie, *Idem*, 88.
- 36 Robert Botne, "Future and distal-ka-'s: Proto-Bantu or nascent form(s)?" in *Bantu Historical Linguistics. Theoretical and Empirical Perspectives*, Jean-Marie Hombert et Larry M. Hyman (Stanford: Center for the Study of Language and Information, 1999).
- 37 Derek Nurse, Henry R.T Muzale, "Tense and Aspect in Great Lakes Bantu Languages", in *Bantu Historical Linguistics*, Jean-Marie Hombert, Larry M. Hyman (Stanford/California: Center for the Study of Language and Information, 1999), 517-544.
- 38 Steve Nicolle, "Distal Aspects in Bantu Languages", in *Meaning through Language Contrast*, Volume 2, M. Jaszczolt Katarzyna, Ken Turner (Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2003), 3-22.
- 39 Margaret Dunham, "On the Verbal System in Langi, a Bantu Language of Tanzania (F. 33)", in *Studies in African Linguistics*, 33 (2), 2004, 199.
- 40 Lotta Harjula, *The Ha Language of Tanzania: Grammar, Texts and Vocabulary* (Köln: Rüdiger Köppe, 2004).
- 41 Sam Mchombo, *The Syntax of Chichewa* (Cambridge: Cambridge University Press, 2004).

- 42 Thera Marie Crane, Larry M. Hyman, Simon Nsielanga SJ Tukumu, *A Grammar of Nzadi [B865]: A Bantu Language of Democratic Republic of Congo* (University of California Press, 2011).
- 43 Epimaque Nshimirimana, *Ibidem*, 153.
- 44 Il importe de remarquer que la proposition subordonnée circonstancielle de temps introduite par « ngo » se distingue des subordonnées de but et complétive [voir (24) et (25)], introduites par le même subordonnant. La subordonnée de temps est placée toujours avant la principale tandis que les subordonnées complétive et de but se placent après la principale.
- 45 Derek Nurse, *Tense and Aspect in Bantu* (New York: Oxford University Press, 2008), 120.
- 46 Epimaque Nshimirimana, *Ibidem*, 267.

# La Structure dérivationnelle des phrases en projection du complémenteur : Cas des complétives en amazighe<sup>1</sup>

The Derivational Structure of the Sentence on complémenteur Projection: Case of the Complement Clause in Amazigh

*Rachid Ieksioui\**

**A**bstract: This paper deals with the analysis of the derivational structure of the complement clause in Amazighe language. We started by defining the verbal phrasal structure. We analyzed the derivational structure of the complement clauses and we concluded that the derivational structure of the complement clause resembles to the verbal phrase structure. We explained that the non-realization of the phonological properties of the functional head COMPs is legitimated by the feature [+/-optional] of the bridge verbs. We demonstrated, finally, that the optionality of the phonological traits of the complémenteur does not influence the CPphase.

derivational structure; complement clause in Amazigh; complémenteur projection; optionality.

## Introduction

Le présent article est consacré à l'étude de la structure dérivationnelle des propositions subordonnées complétives en amazighe<sup>2</sup>. Cette langue comprend en effet des propositions subordonnées complétives (dorénavant PSC) dont le lien est assuré par la présence lexicale d'un subordonnant au niveau de la projection de complémenteur (désormais CP<sup>3</sup>). Il se trouve également que, dans d'autres contextes, le subordonnant peut n'être pas réalisé au niveau de la de surface. Le phénomène dont nous parlons dans cet article est illustré par les PSCs suivantes :

1 a. nniy is [-Wh] urtiiccaħmad [ei].

\* High School Ibn Elhaïtam-Imintanoute Rabat, Morocco

Penser+je COMP [-Wh] Negcl.ac.il+mangerħmad.

b. nniy Ø urtiiccaħmad [ei].

Penser+je Ø Negcl.ac.il+mangerħmad.

« Je pense que ħmad ne l'a pas mangé. »

2 a. sqsatemmimusa is [+Wh] sulikti f kra n tbuydmay.

Demander+imp oncle Musa si encore il+souvenir de quelque conte.

« Demandez à l'oncle Musa s'il se souvient encore de quelques contes. »

b. \*sqsatemmimusa Ø sulikti f kra n tbuydmay.

3 a. ira ad yack s tmyra.

Il+vouloir que il+venir au mariage.

« Il veut venir au mariage. »

b. \*ira Ø yack s tmyra.

Le COMP déclaratif *is* « que » en 1(b) n'est pas lexicalement réalisé au niveau de la surface sans que cela ait un impact sur son processus dérivationnel. En revanche, l'agrammaticalité des exemples 2(b) et 3(b) s'explique par la non-réalisation lexicale des COMPs *is* « si » et *ad* « que ». C'est à partir de cette optionalité des COMPs que nous avons choisi d'analyser la structure profonde des PSCs pour savoir si les deux cas de figure des complétives dérivent de la même numération (N) ou bien chacune a sa propre N. Cette problématique peut se décliner sous la forme des questions suivantes :

i. Les PSCs avec COMP ont-elles des structures identiques à celles des PSCs sans COMP ?

ii. Quelle est la structure de base d'où elles sont dérivées ?

iii. La non-réalisation des traits phonologiques d'un COMP implique-t-elle l'élimination du nœud COMP ?

Cette étude s'inscrit dans le cadre du Programme Minimaliste (PM) élaboré dans Chomsky (1993, 1995, 1998 et 2001). Il se caractérise par la réduction minimale du rôle de la syntaxe dans la dérivation des phrases et des opérations de mouvement. Le PM nous permettra de définir l'ordre des projections fonctionnelles et lexicales sous-jacentes à la dérivation des phrases verbales en amazighe. Il nous permettra également de revoir la CP à la lumière de *the Strong Minimalist Thesis* (désormais SMT), où Chomsky (1998, 1999, 2001) la considère, d'une part, comme le point d'où se développe l'architecture interne des structures en CP et le point de clôture « *phase* » des computations syntaxiques, d'autre part.

Ce travail comporte trois sections. La première est consacrée à la présentation de la structure des phrases verbales en amazighe. Puis, nous consacrons la deuxième section à la présentation de la structure dérivationnelle des subordinées complétives. Enfin, nous analyserons, dans la dernière section, les PSCs sans



COMP pour voir si l'optionnalité des traits phonologiques n'impacte pas sur le nœud COMP, y compris la phase CP.

### 1. La structure de la phrase verbale

En grammaire générative, la phrase est la projection maximale d'une tête fonctionnelle obéissant au principe de l'endocentricité. Dans ce sens, deux hypothèses ont été émises : la première stipule qu'une phrase est la projection maximale de la projection d'inflexion (IP). Cette dernière suppose que le sujet du verbe occupe [Spec, IP], et le verbe et ses arguments internes occupent la position de complément. Or, cette hypothèse a des limites relatives à la présence des COMPs et au phénomène de l'inversion du sujet dans des structures interrogatives, entre autres. C'est à partir de ces limites que l'hypothèse stipulant que la phrase est la projection maximale de la CP dont la projection IP occupe structurellement la position du complément. La dite hypothèse repose sur l'éclatement de la flexion Pollock (1989), lequel stipule que les têtes fonctionnelles obéissent également aux principes de la théorie X-Barre<sup>4</sup> et que la structure de la phrase est étendue par le verbe et ses arguments. Par ailleurs, Chomsky (1993) propose deux autres projections fonctionnelles, à savoir AgrsP et AgroP dont le rôle est la vérification des traits-phi et des cas nominatif et accusatif. Chomsky (1995) propose, pour l'anglais, la structure suivante :

4. [Spec CP C [SpecAgrsPAgrs[TP T[SpecAgroP Agro[VP  $\alpha$ ]]]]]

Cette structure illustre la possibilité de l'omission du spécifieur de la TP. Elle montre également que d'autres projections [-L] peuvent occuper la tête de la phrase: Chomsky (1995), Pollock (1989) et Laka (1990), entre autres. Autrement dit, les catégories fonctionnelles sont présentes au niveau de la structure dès le moment où une tête [-L] est sélectionnée pour participer au processus dérivationnel d'une phrase. En effet, les projections fonctionnelles AgrsP et AgroP seront éliminées dans Chomsky<sup>5</sup> pour confier le rôle de la AgrsP à la TP où le sujet vérifie le cas nominatif quand il est dans un rapport [Tête-Spec] avec la tête [V, VP] dans le domaine de la vérification temps (T). C'est le cas du français et de l'amazighe contrairement au comportement morphosyntaxique du verbe en anglais qui se contente d'une vérification à distance. Quant au rôle de l'AgroP, il est assigné à [ $v$ ,  $v$ P], laquelle se projette dans le cas des constructions transitives. Nous aurons ainsi la structure profonde suivante :

5. [Spec CP C [TP T [Spec2 Spec1  $v$ P $v$  [VP  $\alpha$ ]]]]]

Le Spec de TP et les autres têtes [-L] comme la NegP ne seront présents qu'en cas de besoin. Par contre, la  $v$ P proposée comme alternative comporte deux Specs conformément à l'hypothèse de la multiplicité des Specs de Chomsky<sup>6</sup>. Le petit  $v$  est en effet la position cible du verbe pour vérifier le trait [uV]. Elle est également spécifiée par le trait [D] nécessitant la création du Spec2, celui-ci héberge la

projection du déterminant pour vérifier le trait [+Ac]. Quant au Spec1, il est la position de l'argument externe du verbe. Cependant, s'interroger sur l'ordre des PFs s'impose pour voir comment elles sont hiérarchisées. Pour l'aborder, nous adoptons le principe du *Miroir* élaboré dans Baker (1985) partant du postulat de l'existence du rapport entre la structure morphologique et la structure syntaxique: « Morphological derivations must directly reflect syntactic derivation (and *vice versa*) »<sup>6</sup>. Ce principe établit, donc, un lien entre le composant syntaxique et le composant morphologique. Le recours au terme « dérivation » laisse entendre que les deux composants sont soumis à un même processus dérivationnel. Aussi la dérivation morphologique est-elle identique à la dérivation syntaxique et *vice versa*. Son deuxième postulat se résume dans le fait que l'ordre d'attachement des morphèmes flexionnels aux verbes reflète l'ordre du processus de la dérivation morphologique par lequel la jonction de ces éléments est faite :

6. rant

Vouloir+elle

« Elles veulent »

Ces deux verbes auront respectivement les structures morphologiques suivantes :

a. V= [[[Rc r + [GvVCV]+ a Asp m]Ø T]] nt Agr]

b. V= [t Agr [[[Rcɣal + [GvCVC]+ Ø Asp m]Ø T]] t Agr]

À partir des structures ci-dessus, nous pourrions tirer les configurations suivantes :

c. ....Verbe-Affixe A – Affixe B.....

d. ....[....[[Verbe] affixe A] Affixe B].....

Ces configurations illustrent l'ordre d'attachement des affixes à la racine verbale. Dans la configuration (c), l'affixe A est attaché à la racine verbale avant l'affixe B et la configuration (d) illustre le cas des verbes ayant un affixe en forme discontinue nécessitant l'ajout d'un affixe C à gauche du verbe. Autrement dit, la hiérarchie des PFs est le reflet de l'ordre d'attachement des morphèmes flexionnels à la racine verbale. Des linguistes d'obédience générative, notamment Ouhalla (1988), Sadiqi (1992), El Moujahid (1993) ont soulevé la structure de la phrase en amazighe, en présentant une structure des projections fonctionnelles où AspP n'est pas présentée. En revanche, Boukhris (2013) propose la structure dérivationnelle suivante :

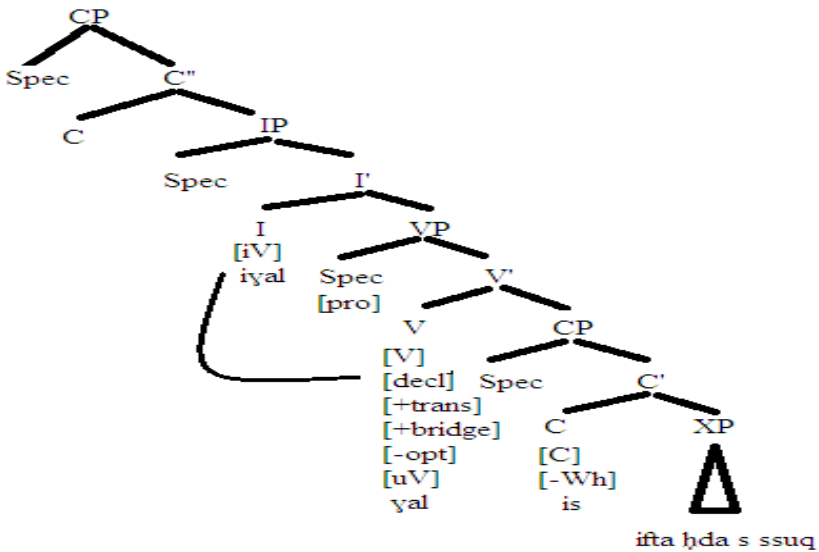
7. [ CP C [ NegPNeg [ TP T [ AspPAsp [ VP α ] ] ] ] ] ]

Cette structure présente les PFs requises pour la dérivation d'une phrase en amazighe. Dans les phrases contenant un morphème aspectuel, l'item verbal se déplace vers [Asp, AspP] pour vérifier les traits de l'aspect. Puis, Il passe à la vérification des autres traits pour ne pas apparaître aux deux niveaux d'interfaces conformément aux postulats de *the interpretability conditions*. Ce dernier précise que « Lis [lexical items] have no features other than those interpreted at the



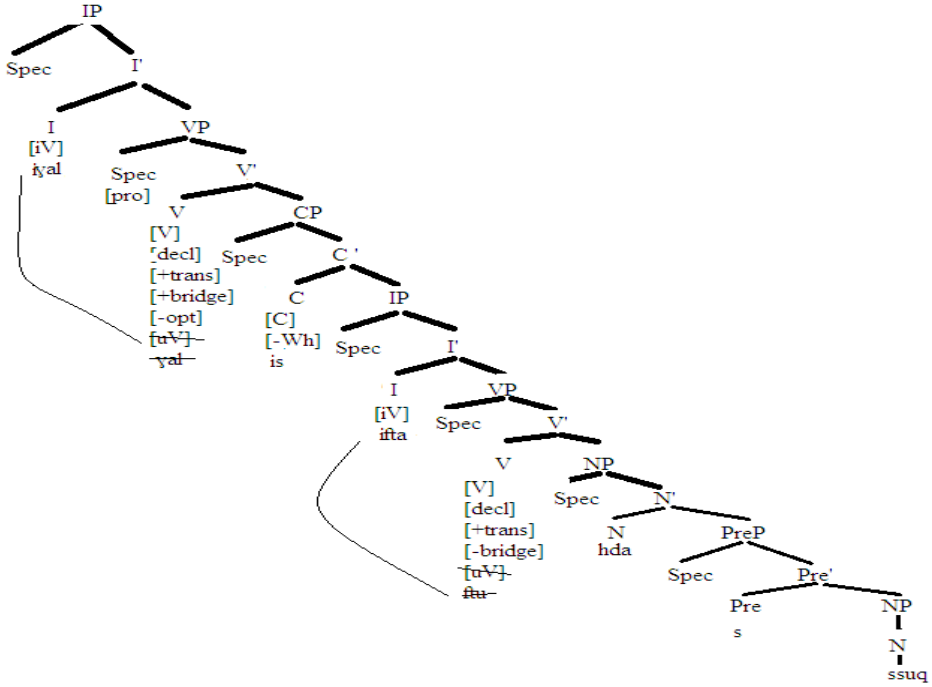
[C], et dans un rapport de sous-catégorisation avec le verbe opérateur par le trait [-Wh] ; celui-ci précise le type de la PSC. La structure [*iftahda s ssuq*] objet d'enchâssement est déclarative ; c'est-à-dire que la projection CP ne figure pas au niveau de sa structure dérivationnelle, car il n'y a pas de COMP lexicalement réalisé pour occuper la position [C, CP]. En effet, le verbe *yal* « croire » est spécifié par le trait [+decl] précisant le type de la complétive par l'assignation du trait [-Wh] au COMP *is* « que ». Il est également spécifié par le trait [+bridge] légitimant la présence de la phase CP, laquelle participe à la nominalisation de la phrase objet de subordination pour qu'elle puisse assumer les différentes fonctions d'argument interne. Quant à la proposition principale, elle aura la structure dérivationnelle suivante :

10.



La phase CP occupant la tête de la PP n'est pas morpho-syntaxiquement motivée puisqu'elle ne contient pas de COMP lexicalement réalisé. Autrement dit, tant que le verbe n'a pas sélectionné un item fonctionnel spécifié par le trait catégoriel [C] dès le début de la dérivation pour légitimer sa présence, la CP ne doit pas figurer au niveau de la structure dérivationnelle. La présentation ci-dessus montre également que toute la PS occupe la position du Complément de l'entrée lexicale V en conformité avec les postulats de la théorie X-Barre. Il reste, alors, à définir la structure de la PS [*isiftahda s ssuq*], laquelle est de type verbal. Cela veut dire que sa structure dérivationnelle sera identique à celle de la PP. La XP aura ainsi l'architecture interne suivante :

11.



Il est à noter que chacune des propositions d'une subordonnée complétive a ses propres opérations dérivationnelles. Sauf que les opérations de déplacement qui se font de la PS vers la PP ou l'inverse sont contrôlées par la phase CP. Le Spec, de cette dernière, est le seul point accessible aux opérations syntaxiques après la construction et le figement des autres projections conformément à la condition de l'impenétrabilité de la phase (*Phase Impenetrability Condition*). Cette dernière stipule qu'une fois la phase est terminée, on ne peut plus y accéder pour en modifier la structure ou les traits.

### 3. La CP dans les complétives sans tête morphologique COMP

Considérons les exemples suivants :

12 a. eniy is iddayurmma ns.

Penser+je que il+partir chez mère sa.  
« Je pense qu'il est parti chez sa mère. »

b. eniy Ø iddayurmma ns.

13 a. nniḥak mas ifta s iyrn.

Dire+je cl.acc te que partir+il au village.  
« Je t'ai dit qu'il est parti au village. »

b. nniḥak Ø ifta s iyrn.

La dérivation de ces exemples converge vers les deux facettes d'interfaces malgré la non-réalisation des traits phonologiques du COMP déclaratif *is* « que » des

exemples 12 (b) et 26 (b) au niveau de la surface. Ce constat nous emmène à nous interroger, d'une part, sur les mécanismes dérivationnels des structures 12 (a, b) et à voir s'ils sont faits de la même numération, et si les traits phonologiques des têtes morphologiques COMPs sont rejetés au niveau SP ou au niveau SS. Pour ce faire, nous adoptons l'hypothèse de Chomsky (1995) stipulant que les COMPS intègrent le système computationnel avec tous leurs traits idiosyncratiques, y compris les traits phonologiques. Ainsi, l'exemple 12 s'analyse comme suit :

eni<sub>y</sub> is iddayurmma ns.

eni<sub>y</sub> Ø iddayurmma ns.

Dans la phrase *iddayurmma ns* « Il est parti chez sa mère. », l'objet de subordination est de type déclaratif. Sa projection maximale est l'IP, car son matériel dérivationnel ne contient pas d'item fonctionnel spécifié par le trait catégoriel [C] légitimant la présence de la phase CP au niveau de la structure dérivationnelle. L'enchâssement de ladite phrase nécessite en effet la présence d'un verbe matriciel comme *enu* « penser », spécifié dans sa matrice argumentale par le trait [+bridge]. Ce dernier précise que sa  $\emptyset$  position de l'argument interne doit être occupée par un complément phrastique. Il porte également le trait [+opt], lequel explique l'aspect facultatif des traits phonologiques à la surface. Par ailleurs, le phénomène de l'optionalité des traits phonologiques des subordonnants se manifeste également dans d'autres langues naturelles. Voyons les exemples suivants :

14. badaktijoneterri et-ela

Je sais Ø Jon arrive est-la

(Ortiz de Urbina, 1995, basque)

« Je sais que Jon est arrivé. »

15. Bob thinks Bernie likes bears.

Bob pense Ø Bernie aime les ours.

« Bob pense que Bernie aime les ours. »

16 a. ḡannitbllimatat b dikddarba.

b. ḡennitmatet b dikddarba.

(Arabe marocain) (désormais AM)

\*J'ai cru Ø elle est morte avec ce coup de

« J'ai cru qu'elle est morte. »

17 a. galtlikblliyadinmchimeah l ddard

b. galtlik Ø yadinmchimeah l ddar

(AM)

\*Je t'ai dit Ø je parlais avec lui à la maison.

« Je t'ai dit que je parlais avec lui à la maison. »

18 a. swwəluwacbyaimcimeana l nzaha. (AM)

Demander+tu lui si il+vouloir partir avec nous au pique-nique.

« Tu lui demandes s'il voudra nous accompagner au pique-nique. »

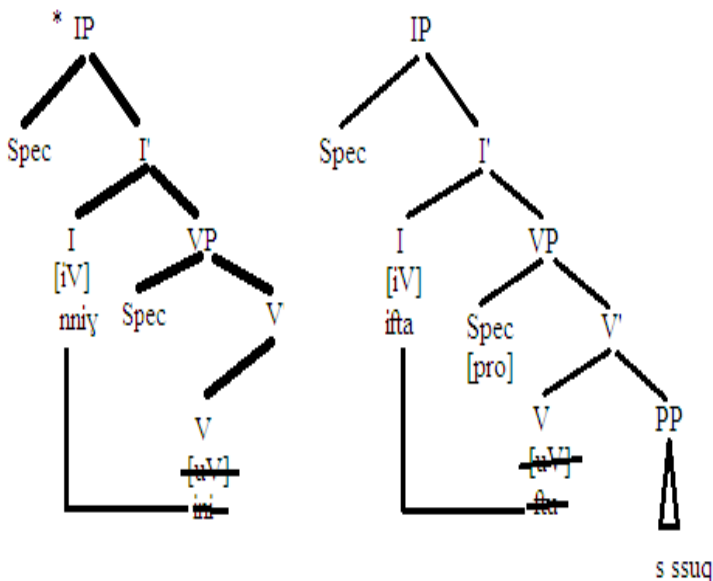
b. \*swwəlu Ø byaimcimeana l nzaha

L'échec de la dérivation de l'exemple 18 (b) est dû au trait [-Opt] de l'opérateur *wəwəl* « demander ». Autrement dit, les traits phonologiques du COMP interrogatif *wac* « si » sont devenus une condition *sine qua non* pour la bonne formation des complétives interrogatives. Par contre, la dérivation des exemples 14, 15, 16 et 17 converge vers les deux niveaux d'interfaces en dépit de la non-réalisation lexicale des subordonnants. Ceci se justifie par le trait [+Opt] du verbe introducteur, lequel légitime le caractère optionnel des propriétés phonologiques des COMPs. En plus, nous devrions savoir également si cette non-réalisation des traits phonologiques du COMP n'influence pas le nœud COMP, y compris la projection CP. Dans ce cas de figure, il ne s'agira plus d'une subordonnée complétive, mais ce sont uniquement deux phrases indépendantes dont la première est agrammaticale puisque sa  $\emptyset$  position doit être occupée par un complément. Cette supposition pourrait être traduite ainsi :

19.

\*[IP[Spec[T"<sup>u</sup>[T [...]] [VP [Spec[V"<sup>u</sup>[V[...]]] [IP[Spec[T"<sup>u</sup>[T [...]] [VP [Spec[V"<sup>u</sup>[V[...]] [PP [...]]]]]]]]]]

La configuration ci-dessus donne la schématisation suivante :



La P1 est agrammaticale, car le verbe opérateur *ini* « dire » est un verbe dyadique, lequel sollicite la présence d'un argument interne pour lui assigner un rôle sémantique et syntaxique. En d'autres termes, le verbe introducteur doit,

normalement, sélectionner un subordonnant ; celui-ci va être fusionné avec la VP par le biais de la fusion initiale pour occuper la position du complément. Par ailleurs, la non-réalisation des traits phonologiques du COMP n'implique pas l'absence du rapport structural entre les deux propositions ; c'est-à-dire que la CP assure le rôle de la nominalisation de la P2. Ceci implique que la CP dans la structure des complétives est imposée par le trait [+bridge] du verbe matriciel *ini* « dire, croire ». Ce verbe appartient à la catégorie des verbes « *bridge* »<sup>10</sup> nécessitant la construction d'une passerelle structurale entre les deux propositions, comme le cas des verbes *say* et *think* ... (anglais), *penser, croire, demander* ... (français), entre autres. De surcroît, la phase CP est obligatoire puisqu'elle est la seule projection accessible aux opérations syntaxiques en conformité avec le principe de *Phase Impenetrability Condition* (PIC).

Or, Doherty (1997) et Franks (2005) proposent que les structures introduites par des verbes comme *think*, tolérant l'optionnalité des traits du COMP *that*, doivent être considérées comme des phrases dont la projection maximale est la TP. Cette hypothèse n'est pas convaincante, car la TP n'est pas une projection-phase prenant en charge l'exécution de l'opération d'enchâssement. De plus, les COMPs sont spécifiés par le trait catégoriel [C], lequel précise la position à occuper pour ne pas enclencher un conflit entre les traits de la tête morphologique (désormais TM) et ceux de la tête syntaxique (dorénavant TS). Cette distinction entre deux têtes dans une seule projection sera un argument pour nous afin de proposer une autre interprétation de l'optionnalité des traits phonologiques des COMPs. La dérivation d'une PSC commence ainsi par la sélection du matériel dérivationnel<sup>11</sup> pour être intégré dans le système computationnel. Le verbe *bridge* sélectionne une tête morphologique COMP pour occuper, dès la structure profonde, la position C, laquelle est le point de repère pour tous les rapports structuraux. Puis, les items sélectionnés sont à être projetés selon la notation X-barre avant d'être fusionnés. La nécessité d'une CP est en effet légitimée par le trait [+bridge] des verbes opérateurs. Ensuite, le rapport entre les deux têtes est garanti par les liens de percolation assurant une compatibilité catégorielle entre les traits de la TM et les traits de la TS.

Il est à noter que l'existence de la phase CP au niveau de la structure dérivationnelle est maintenue par la copie du trait [C] préservée au niveau de la [C, CP]. Cette copie permet le retour de la TM à sa position syntaxique sans influencer le sens. Il permet également sa substitution avec les autres COMPs partageant les mêmes propriétés. Autrement dit, les propriétés optionnelles [+/-Wh] et le trait catégoriel [C] de la tête syntaxique sont encore sauvegardés. C'est grâce à eux que le nœud COMP, y compris la CP continue d'exister comme un point de clôture de la computation syntaxique. Considérons les exemples suivants :



20 a. eniyisiddabaha s taddartyurmma ns.

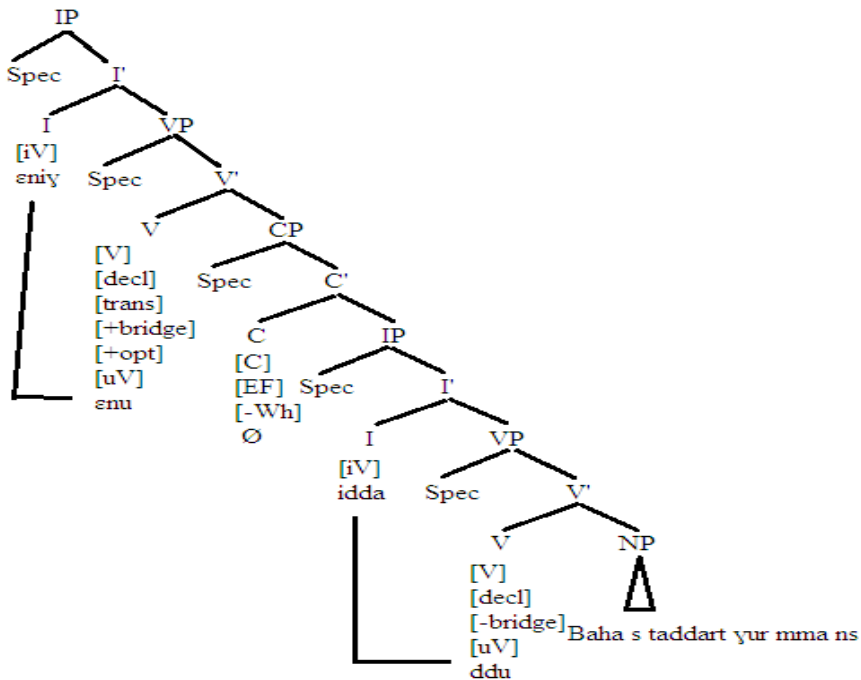
Croire+je que il+partir Baha à la maison chez mère+sa

« Je crois que Baha est parti à la maison chez sa mère. »

b. eniy Ø iddaBaha s taddartyurmma ns.

Le verbe opérateur *enu* « croire ou penser » est spécifié par le trait [+opt] légitimant la non-réalisation des traits phonologiques du COMP. Il sélectionne en effet une tête morphologique COMP à la base principe de la compatibilité des traits de la tête C et du COMP déclaratif *is* « que », et du verbe et dudit COMP. Ainsi, l'exemple 20 (b) aura la structure dérivationnelle suivante :

21.



Nous déduisons que le phénomène de l'optionnalité des traits phonologiques des COMPs au niveau de la surface est dû au trait [+opt] des verbes introducteurs. Ainsi, la présence de la phase CP au niveau de structure dérivationnelle des subordonnées complétives dont le COMP n'est pas lexicalement réalisé est une nécessité, car elle est déterminée par le trait formel [+bridge]. La non-réalisation des traits phonologiques des subordonnants n'implique pas la suppression de la phase CP. Cette dernière sauvegarde en effet le trait catégoriel [C] de la tête syntaxique C, le trait optionnel [-Wh] précisant le type de la complétive et le trait « EdgeFeature » [EF] de la phase CP.

## Conclusion

Dans cet article, nous avons étudié la structure dérivationnelle des subordonnées complétives en amazighe afin de saisir leur processus dérivationnel. Nous avons commencé par la présentation de l'architecture interne des phrases verbales. Puis, nous avons étudié la structure dérivationnelle des PSCs. Dans la section qui clôt cette recherche, nous avons analysé les PSCs sans COMP pour voir si la non-réalisation lexicale des subordonnants n'influence pas la phase CP. À partir de notre analyse, nous avons abouti aux conclusions suivantes :

- Les PSCs ont la même structure profonde et le même ordre des projections fonctionnelles que ceux des constructions verbales.
- Le verbe matriciel porte le trait formel [+/-opt], lequel explique le caractère obligatoire ou optionnel des traits phonologiques des compléments.
- Les subordonnants sont sélectionnés grâce aux traits argumentaux des verbes opérateurs.
- Les traits phonologiques des COMPs sont présents au niveau de la structure profonde.
- L'optionnalité des traits phonologiques des COMPs n'a d'impact ni sur le nœud COMP, ni sur le déroulement des opérations syntaxiques, étant donné que la lisière « *Edge* » (spécifieur) de la phase CP est le seul point accessible aux opérations syntaxiques.
- Même si le COMP est dépourvu de ses propriétés phonologiques, le nœud COMP sauvegarde une copie du trait catégoriel [C] et du trait optionnel [-/+Wh]. Ces derniers maintiennent, d'un côté, l'existence de la CP où l'enchâssement se réalise, et la réalisation des autres opérations, notamment la sélection et l'assignation du rôle thématique, de l'autre côté.

L'optionnalité des traits phonologiques des COMPs au niveau de la structure de surface est ainsi liée à un paradigme limité des verbes introducteurs spécifiés par le trait [+ opt].

**Rachid Ieksioui**, PhD student in Linguistics. He is a teacher of French language in IBN ELHAÏTAM-Imintanoute High School. He has publications in the journal of Amazigh Studies. His main areas of interest are: Amazigh linguistics and Amazigh culture. (Rachid\_isik@hotmail.com)

## Notes

- 1 Nous voudrions remercier les professeurs Fatima Boukhris et Souad Oussikoum pour leurs remarques pertinentes dont nous avons tenu compte pour l'élaboration de cet article.
- 2 L'amazighe est l'une des langues en usage au Maroc.

- 3 Les abréviations utilisées sont les suivantes : PSC = proposition subordonnée complétive ; CP = projection de complémenteur ; COMP = complémenteur ; N = numération ; GG = grammaire générative ; PM = programme minimaliste ; SMT = Strong Minimalist Thesis ; SS = structure de surface ; SI = structure interne ; IP = projection d'inflexion ; Spec = spécifieur ; [-L] = tête fonctionnelle ; [+L] = tête lexicale ; AgrsP = projection d'accord sujet ; AgroP = projection d'accord objet ; vP = leight verb « petit verbe » ; T = temps ; TP = projection de temps ; V = verbe ; VP = projection du verbe ; NegP = projection de négation ; [uV] ; le trait ininterprétable de la tête V ; MaxP = projection maximale ; Spec = spécifieur ; PF = projection fonctionnelle ; PP = proposition principale ; PS = proposition subordonnée.
- 4 La théorie X-Barre, nommée également la théorie des catégories syntaxiques, est élaborée dans Chomsky (1970, 1986b). Elle tend à l'homogénéisation de la structure interne des têtes lexicales et des têtes fonctionnelles.
- 5 Noam A. Chomsky, *The Minimalist Program* (Cambridge, MA: MIT Press, 1995).
- 6 M. Baker, "The Mirror Principle and Morphosyntactic Explanation", in *Linguistic Inquiry*, Vol. 16, N3, USA, 1985, 375.
- 7 Zeljko Bošković, Howard Lasnik, *Minimalist Syntax. The Essential Reading* (Blackwell Publishing, 2007), 15.
- 8 Fatima Boukhris, Jacqueline Guéron, *Grammaire de la phrase et cliticisation en amazighe : approche generative minimaliste*, (Rabat : Institut royal de la culture amazighe, 2013.).
- 9 Noam A. Chomsky, H. Lasnik, "The Theory of Principles and Parameters", in *Syntax: an International Handbook of Contemporary Research*, J. Jacobs A. von Stechow, W. Sternefeld, T. Vennemann (eds.) (Berlin: De Gruyter, 1993).
- 10 La catégorie des verbes « *bridge* » nécessite la construction d'une passerelle structurale, voire syntaxique entre la PP et la PS. Par opposition à cette catégorie, il y a des verbes « *non-bridge* ».
- What<sub>i</sub> did Billy say [ <sub>CP</sub> (that) [ <sub>TP</sub> he saw t<sub>i</sub> ] ]
- ?\*What<sub>i</sub> did Billy quip [ <sub>CP</sub> that [ <sub>TP</sub> he saw t<sub>i</sub> ] ]
- 11 L'expression « matériel dérivationnel » renvoie aux têtes lexicales et aux têtes fonctionnelles participant dans la dérivation d'une structure syntaxique.



---

Varia



# Internal and External Communication within the Hungarian Editorial Office of Radio Romania Cluj

*Kovács Réka\**

As a sequence to the author's previous paper entitled "Internal and External Communication within Cultural Organizations"\*\*, the present article intends to provide a descriptive approach, in the form of a case study, to the internal and external communication within the Hungarian Editorial Office of "Radio Romania Cluj" ("Radio România Cluj"). This study investigates the external and internal environment of the above mentioned entity, defines its target audience and makes an inventory of the communication media used both externally and internally.

Radio Romania Cluj; Hungarian Editorial Office; "Kolozsvári Rádió"; external communication; internal communication; target public; communication media.

---

## Introduction

Resting on the theoretical pillars of the author's (and her co-author's) aforementioned paper (i.e. "Internal and External Communication within Cultural Organizations") and continuing the series of ideas illustrated there, the present article proposes to describe in the form of a case study how internal and external communication takes place within the Hungarian Editorial Office of Radio Romania Cluj.

The paper starts with the legislative considerations regarding the functioning and organisation of this cultural entity, offering an explanation about the place and status of the Hungarian Editorial Office within the Romanian Radio Broadcasting Company. Then it proceeds to define and outline the external and internal public

---

\* Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

\*\* Kovács Réka, Anca Borza, "Internal and External Communication within Cultural Organizations", in *Management & Marketing. Challenges for the Knowledge Society* (Bucureşti: Editura Economică, 2012, volume 7, No. 4(28)/2012, Winter), 613-630.

with which this editorial group communicates. Finally, the article provides a detailed account of the communication means the entity uses with its target audience.

Before expanding on the legislative background, we need to point out that the programme of the Hungarian Editorial Office possesses a separate official name, “Kolozsvári Rádió” [Radio of Cluj-Napoca] which is the term to be referred to this entity, to this department and its radio programmes.

### **Legislative background**

From a judicial point of view, according to the Law no. 41 of 17 June 1994 (republished), concerning the organisation and functioning of the Romanian Radio Broadcasting Company (“Societatea Română de Radiodifuziune”) and of the Romanian Television Corporation (“Societatea Română de Televiziune”), Article no. 1, the Romanian Radio Broadcasting Company is an autonomous public service of national interest, with editorial independence<sup>1</sup>. The Article no. 2 of the same law stipulates that the Romanian Radio Broadcasting Company has juridical personality and it carries out its activities under the control of the Romanian Parliament and in accordance with the international conventions the country takes part in<sup>2</sup>. Based on the Article no. 32 of the same law, the Romanian Radio Broadcasting Company can have in its structure regional studios or other functional autonomous branches without juridical personality. Competences in technical, economic, commercial, administrative and financial areas, as well in judicial matters, can be delegated to these units by the centre. The activities within these studios are performed in separate departments. Moreover, Article no. 35 of the same law underlines that the territorial studios are managed by their own boards of directors within the limits of delegated competences<sup>3</sup>.

Radio Romania Cluj is one of the nine regional studios of the Romanian Radio, together with other territorial branches like Radio Constanța, Radio Craiova, Radio Iași, Radio Târgu-Mureș etc<sup>4</sup>. In Radio Cluj (as well as in Radio Târgu-Mureș) there is a separate department with a Hungarian editorial office and radio programmes in Hungarian, namely “Kolozsvári Rádió”.

Article no. 15 of the above mentioned law states that the Romanian Radio Broadcasting Company offers radio programmes in Romanian or in the languages of the national minorities with educational, informative, cultural and entertainment purposes<sup>5</sup>. In addition to this law, Romania has ratified international treaties referring to the protection of national minorities and of their languages. These are: Law No. 282 of 24 October 2007 for the ratification of the European Charter for Regional or Minority Languages, adopted in Strasbourg on 5 November 1992<sup>6</sup> and Law No. 33 of 29 April 1995 for the ratification of the Framework Convention for the Protection of National Minorities, concluded in Strasbourg on the 1st of February 1995<sup>7</sup>. More exactly, in accordance with Article no. 11 (with regard to the media) of the European



Charter for Regional or Minority Languages, the creation of at least one radio station (with a public service mission) in the regional and minority languages should be encouraged and facilitated, and among many other rights, freedom of expression in the written press in the regional and minority languages should be guaranteed<sup>8</sup>. Correspondingly, the Article no. 9 from the Framework Convention for the Protection of National Minorities emphasises that freedom of expression of a person representing a national minority means "[. . .] to receive and impart information and ideas in the minority language, without interference by public authorities [. . .]"<sup>9</sup>.

In this legislative context, Radio Romania Cluj with its Hungarian Editorial Office and 24-hour-programme broadcast in Hungarian complies with the above enumerated laws.

### **Insights into the Hungarian Editorial Office “Kolozsvári Rádió”**

Before shedding light on the studied entity, we have to underline that our research is based on data collected through interviews, mini-interviews and face-to-face discussions with some members of the personnel. The website and Facebook posts were also examined in order to provide an accurate picture of our topics.

On the Romanian mass media market, the public radio stations have a very important mission to accomplish, namely to inform and educate their listeners by providing a wide range of programmes of high quality since it is this feature that differentiates them from the private radio stations.

The Hungarian Editorial Office “Kolozsvári Rádió” proposes to meet such expectations. It also sets as a target to bring to light the concerns of the Hungarian community, the Hungarian cultural richness and historical heritage, their traditions and aspirations, educational and religious matters, and scenes from the life of the community. Besides these topics of common interest, everyday issues of smaller and remoter Hungarian communities come to the front and are discussed through the voice of the radio.

Obviously, the Hungarian Editorial Office “Kolozsvári Rádió” confronts with a series of challenges too. A major change occurred on the 1<sup>st</sup> of November 2016, when the common frequency of Radio Romania Cluj was split into two: the Romanian broadcasting department remained with the old frequency of 95.6 FM, while the Hungarian editorial group received a local frequency of 98.8 FM in the city of Cluj-Napoca<sup>10</sup>. As a consequence, the daily five hours of radio broadcasting of “Kolozsvári Rádió” grew to a 24-hour-programme. This change has brought about negative effects as well. On 98.8 FM, on which the radio programmes of the Hungarian Editorial Office are broadcast at present, the entity can reach only the city of Cluj-Napoca and its suburbs, more exactly, an audience of 50,000 people. On a medium waveband, the radio can be received in eight counties, but the radio shows are available only for four-six hours a day<sup>11</sup>. As a matter of fact, a first step has been taken in order to

remedy this situation. This occurred in January 2019, when the programme for the Hungarian minorities received a frequency in Huedin, a town situated at about 50 km from Cluj-Napoca. Unfortunately, the only solution to expand the area coverage seems to be the acquisition of some local frequencies, since regional frequencies are no longer available.

### **External communication of the Hungarian Editorial Office “Kolozsvári Rádió”**

When investigating on the external communication of the Hungarian Editorial Office “Kolozsvári Rádió”, first we need to identify and define the public with which this entity communicates externally. Parallel to this, we endeavour to describe the communication media used with the different parties.

Probably, one of the most important groups this editorial office targets is represented by the listeners. As hinted above, the rich variety of radio programmes aim to respond not only to the general needs of the audience, but also to their specific wishes. The news programmes present local, regional, national and international news and the weather forecast<sup>12</sup>, every hour between 6 and 19 from Monday to Friday<sup>13</sup>. Listeners are called in front of the radio sets to the sports news from Monday to Friday, after the 8-o’clock-morning-news, as well at 17. 50. On Saturdays and Sundays, between 9. 00 a. m. and 4. 00 p. m. , the public can listen to the news programmes<sup>14</sup>. At the weekend, sports news is available after the morning news.

Some representative radio shows, among many others that we are not able to exhaust in our study, are the following: “Hangoló” [Tuning in], “Sétatér” [Taking a Stroll, which also refers to the Central Park of the town], “Kontúr” [Contour], “Tetőterasz” [Terrace on the Roof], “Láthatár” [Horizon], “Aranyhangok” [Golden Voices], “Zenetereferé” [Chitchat about Music]<sup>15</sup> etc. This great variety on offer attempts to meet the expectations of different listeners. While “Hangoló” is a magazine programme, with invited guests, current topics, news, different columns and music, “Kontúr” concentrates solely on cultural aspects, from books and theatre to exhibitions and arts. “Tetőterasz” encompasses catchy discussions on diverse themes with the participation of special guests, such as politicians, florists, scientists, musicians, artists. “Láthatár” provides a summary of the current political events of the week, whereas “Aranyhangok” goes back in history and revives old interviews with well-known personalities, using materials from the archives of the radio.

The musical scenes are not absent from the arena either. The editorial group can boast of nine different musical programmes starting with classical music, continuing with opera, rock music, jazz, folk and ending with popular hits. Besides this, on “Dalposta” [Songs by Post], the radio transmits live song messages, on listeners’ request, every Sunday between 14. 00 and 16. 00 hrs<sup>16</sup>. A younger category of listeners is also invited to the radio. They are the children who are attracted to shows

like "Cifra Palota" and "Mesetár" [Tawdry Palace & Storytelling]. Here they can listen to fairy-tales, stories, children songs and follow educational and informative programmes of interest for them<sup>17</sup>.

Within the radio programmes, particular columns are present, notably "Ötletbazar" [Bazaar of Ideas], "Gasztrobetyár" [Outlaw in Gastronomy], "Tótágas" [Verticale], "Füleljen" [Keep Your Ear Open], "Bundások és tollasok" [Those with Fur and Feathers]. Based on the field of these columns, the public can receive valuable tips and information from specialists, e.g. cooks, veterinarians, dietitians etc. Furthermore, on Thursdays, from 16 o'clock, the radio programme called "Vendégóra" [Hour with Guests] hosts professionals from diverse areas, who answer live questions from the audience.

Live radio programmes are prevalent in the daily repertoire of the Hungarian Editorial Office. These shows may comprise interviews, talk shows with noted guests, live football matches or phone-in programmes that allow the audience to interact and express their views. Another event of great significance is the "Live marathon of 24 hours, 24 minutes and 24 seconds", premiered on the 1st of November 2017. This day has a symbolic meaning, since it also marks birthday of the radio and the very day when the radio started to broadcast for 24 hours. During the first edition of this marathon four presenters broadcast for the whole day, during the second one 24 presenters sat in front of the microphone, whereas for the next edition, in 2019, they showed 24 values from the life of the Hungarian community.

"Kolozsvári Rádió" communicates with their audience not only on-air, but also online. In fact, numerous radio programmes can be viewed also on Facebook and can be commented on. On Facebook important pieces of news may be posted and videos, photo reports may be accessed by the listeners. Undoubtedly, Facebook enjoys great popularity among the radio "consumers". In April 2017 the page had 3, 900 followers, while in September 2019 their number exceeded 26, 000.

In addition, this editorial office establishes relationships with its public through text messages, messages on WhatsApp or through telephone conversations. Listeners can therefore study and follow the whole radio programme live on the Internet at [www.kolozsvariradio.ro](http://www.kolozsvariradio.ro). However, it should be pointed out that the website is a communication medium of which the editorial group does not feel very proud. They admit the site would need updating and improving both from a visual and a structural perspective.

"Kolozsvári Rádió" takes advantage of other communication tools as well, when answering to the needs of the radio "consumers". An excellent and successful method they appeal to is face-to-face conversations or discussions during particular cultural events, such as the Hungarian Cultural Days of Cluj, the Hungarian Cultural Days of Huedin, the Hungarian Cultural Days of Alba County, or the Bánffy Palace Festival

of Cluj. The radio takes part in these events and broadcasts live, offering everyday listeners the possibility to interact with in the shows and thus have their voice heard on radio. Another means of direct and interactive communication worth mentioning is the participation of the public in certain radio quizzes and games, with the occasion of which participants can be rewarded with theatre, opera, cinema, festival tickets, books, toys etc.

Another key group the editorial office communicates with, is the centre institution itself, Radio Romania, with which it has developed a keen collaboration involving the exchange of information, ideas and human resources. Apart from this, “Koložsvári Rádió” is in connection with other regional studios, like Radio Romania Târgu Mureş, Radio Romania Timișoara or with the Minority Editorial Office from Bucharest. This collaboration serves not only the exchange of materials for certain programmes, but also the exchange of human resources. A case in point is when a team cannot make an appearance (due to logistical or personal reasons) to a certain event, another team from a regional studio can substitute them.

The editorial group under study communicates with other participants of the external environment as well. Since “Koložsvári Rádió” supports and promotes social causes, it builds a network of relationships with numerous charity organisations, for instance the “Életfa” association, the “Charity Service of the Order of Malta” and the “Telefonos Szeretetszolgálat”. The radio’s commitment to humanitarian issues could also be witnessed when the editorial office together with its public collected and donated books to the school of Comandău in 2017 or when members of the staff participated in the pilgrimage to Șumuleu-Ciuc in 2019 in order to raise finance for a child in need.

The radio cooperates with “Babeş-Bolyai University” of Cluj-Napoca, more precisely with the Faculty of Letters and with the Faculty of Political, Administrative and Communication Sciences, with which they organise and deliver apprenticeship programmes.

“Koložsvári Rádió” is present on the religious scene too. The four historical churches (i.e. the catholic, the reformed, the unitarian and the evangelical) of the Hungarian community can enjoy separate programmes on radio. Undoubtedly, work with other cultural organisations, schools, public institutions also takes place. These entities are welcome to appear in the news or in the various programmes of the station; however strictly institutionalised collaboration with these parties does not occur.

## **Internal communication of the Hungarian Editorial Office “Kolozsvári Rádió”**

When drawing up the main characteristics of internal communication of this cultural entity, our starting point is to define the internal public and after that to explain and enumerate the communication tools they utilise.

The internal public, the personnel of the Hungarian Editorial Office is made up of an editor in chief, 2 producers, 20 other staff members, 7 external co-workers and volunteers. The responsibilities of the editor in chief comprise the coordination of the entire editorial group, the research of the mass media market in order to identify new editorial opportunities, the achievement of the objectives of the studio, the preparation of materials for radio shows, the promotion of the radio, the organisation and running of the own radio programmes etc. As far as the producers are concerned, one of them is in charge of the daily morning programmes from 6. 00 a.m. to 10. 00 a. m. , while the other producer is responsible for all the news and the informative programme in the afternoon. The 20 staff members may either work as reporters or run and edit programmes. With regard to the 7 external co-workers, 3 of them are correspondents from the cities of Zalău, Oradea and Satu Mare, contributing materials for radio programmes on a daily basis. Besides them, to the external co-workers belong a sports editor, an online editor, a reporter and a presenter who transmits the football matches.

Of the two permanent volunteers, one presents a daily 5-minute-column, entitled “Szóköz”, which focuses on correct Hungarian grammar, whereas the other volunteer is responsible for a religious programme, entitled “Egyház a mindennapokban” [Church Every Day], whose aim is to bring people closer to church, irrespective of religion. Other 3-4 students as temporary volunteers join the staff every university semester, who, while on training, also prepare and draw up materials for particular radio programmes.

The internal communication with the personnel takes place considerably on Facebook and is organized into three important groups. One of them is an official, but closed Facebook group list, including all the staff members, the external co-workers and the two permanent volunteers. This functions as an official communication channel and aims at transmitting information of general interest. The second list on Facebook reaches also all employees, but it is exploited for the exchange of off-topic information. On the third Facebook group, the producer, the presenters and the editor in chief stay in close connection in order to discuss about matters regarding the morning programme, such as who would be the invited guests, what events happened, what materials were prepared on the day before the programme. In the same way, another Facebook group is addressed to the volunteers and a staff member in charge of them, though this is created only on a temporary basis. Needless to say,

telephone conversations, text messages and face-to-face informal discussions also ensure a good and efficient flow of information among the employees. In a word, this complex communication network encourages colleagues to communicate not only vertically in two directions, but also horizontally.

Meetings also play an important part as far as the internal communication of “Kolozsvári Rádió” is concerned. The editor in chief attends a meeting at 8. 30 every day with the editorial board of the Romanian department of Radio Romania Cluj. Following this, at 9 a. m. a consultation is held within the Hungarian section of the radio, where topics like the organisation of the daily activities, the preparation of materials, the duties and responsibilities of certain employees are regularly on the agenda. Furthermore, a monthly meeting is organized with the aim of weighing in issues regarding the editorial board as a whole or debating questions and making decisions. Apart from these, every year, a formal face-to-face and one-to-one meeting takes place between the employees and the editor in chief. This meeting has as a role to evaluate the performance of each co-worker based on standard, uniform criteria, applied to all the members of the institution. During these discussions, feedback is also provided and ultimately, the employees are granted a score by the editor in chief.

The Hungarian Editorial Office pays close attention to the training of the personnel. Training courses, including team-building sessions, take place twice or three times a year. One of these courses is organised and financed by the institution, the other(s) is/are funded from external financial sources.

Finally, there is emphasis on informal gatherings, which help the staff to increase morale and job satisfaction or talk about feelings and overcome frustrations.

As illustrated above, “Kolozsvári Rádió” builds a vast network of relationships with participants of both the external and the internal environment. Communication in these directions contribute to the consolidation of the radio station, to the promotion of a rich variety of programmes, to the education of the audience, to raising awareness of social issues and to the fast and efficient circulation of information.

## **Conclusion**

Starting with the legislative background, within which the place and the status of the Hungarian Editorial Office “Kolozsvári Rádió” can be explained, in our case study, we have attempted to provide an insight into the life of this radio, by defining its external and internal public and by describing the multitude of programmes on offer. We have also presented the various communication networks they have developed with both the external and the internal environment. Last but not least, we have highlighted the principles that guide this editorial group in their activities and the system of values they represent.

**Assistant Lecturer Kovács Réka**, PhD. She is a member of the Department of Modern Languages and Business Communication within the Faculty of Economics and Business Administration of Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. She has been teaching Business English and Business German courses to graduate and undergraduate students. Her main areas of interest are: culture management, organisational communication and language acquisition. (reka.kovacs@econ.ubbcluj.ro)

## Notes

- 1 Lege nr. 41 din 17 iunie 1994 (Republicată) privind organizarea și funcționarea Societății Române de Radiodifuziune și Societății Române de Televiziune, URL: <<http://www.cna.ro/LEGE-Nr-41-din-17-iunie-1994,2196.html>> (Retrieved on 9 September 2019).
- 2 *idem*.
- 3 *ibidem*.
- 4 URL: <<http://www.srr.ro>> (Retrieved on 12 September 2019).
- 5 Lege nr. 41 din 17 iunie 1994 (Republicată) privind organizarea și funcționarea Societății Române de Radiodifuziune și Societății Române de Televiziune, URL: <<http://www.cna.ro/LEGE-Nr-41-din-17-iunie-1994,2196.html>> (Retrieved on 9 September 2019).
- 6 Lege nr. 282 din 24 octombrie 2007 pentru ratificarea Cartei europene a limbilor regionale sau minoritare, adoptată la Strasbourg la 5 noiembrie 1992, URL: <<http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/86674>> (Retrieved on 10 September 2019).
- 7 Lege nr. 33 din 29 aprilie 1995 privind ratificarea Convenției-cadru pentru protecția minorităților naționale, încheiată la Strasbourg la 1 februarie 1995, URL: <[http://www.cdep.ro/pls/legis/legis\\_pck.http\\_act\\_text?id=15669](http://www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.http_act_text?id=15669)> (Retrieved on 10 September 2019).
- 8 European Charter for Regional or Minority Languages, URL: <<https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/0900001680695175>> (Retrieved on 10 September 2019).
- 9 Framework Convention for the Protection of National Minorities and Explanatory Report, URL: <<https://rm.coe.int/16800c10cf>> (Retrieved on 10 September 2019), 4.
- 10 URL: <<http://www.kolozsvariradio.ro/frekvenciak/>> (Retrieved on 11 September 2019).
- 11 URL: <<http://www.kolozsvariradio.ro/frekvenciak/>> (Retrieved on 11 September 2019).
- 12 URL: <<http://www.kolozsvariradio.ro/category/hirek/>> (Retrieved on 12 September 2019).
- 13 URL: <<http://www.kolozsvariradio.ro/musorkinalat/>> (Retrieved on 13 September 2019).
- 14 *idem*.
- 15 URL: <<http://www.kolozsvariradio.ro/category/cimlap/zenei-musorok/>> (Retrieved on 12 September 2019).
- 16 URL: <<http://www.kolozsvariradio.ro/dalposta/>> (Retrieved on 12 September 2019).
- 17 URL: <<http://www.kolozsvariradio.ro/category/cimlap/musoraink/cifra-palota-mesetar/>> (Retrieved on 12 September 2019).



# Approaching Chinese Business through Knigge Rules

*dr. Antonia Izabella Kelemen\**

Appropriate behavior is crucial in professional life. Forms of behavior that are completely acceptable in the private sphere can be inappropriate in the professional context. No matter how convincing your professional qualifications are, if your employer is afraid that you will not be able to represent the company, you will not be considered for executive positions. With the right manners you can master critical situations charmingly and take your fellow human beings for themselves. Business Knigge Rules are recommended to everyone nowadays in order to make not only good impressions on the business partner, but to also guarantee a successful outcome of the meeting. China has opened up and many companies are increasingly international. Linguists find it easier and easier for foreigners to do business in the Middle Kingdom because the English language has spread rapidly in recent years. But even without a language barrier, cultural differences between East Asians and Central Europeans remain present.

*business; behavior; China; culture; Knigge; training; understanding.*

---

To properly understand the terms of the title it would first of all be necessary to introduce the name or term of Knigge. What does it mean and what is it about? As far as manners and etiquette are concerned, the name Adolph Freiherr von Knigge can not be avoided. However, in his work on dealing with people, one will not find a single passage about which fork to eat salad with or how to hold a wine glass properly. Knigge was about enlightenment. During his lifetime, Germany was divided into many principalities. The sovereigns determined the well-being and woe of the people. Citizens had the problem that they were unfamiliar with the specific manners of the court and could easily be exploited. Knigge wanted to give them something that would for the general business world, but enable them to speak for their needs. The term “Freiherr” meaning free nobleman, was about a civilized and conflict-free cooperation. This meant however that if someone wanted to better succeed in life, he should better and correctly assess a situation, therefore the more one knew about one’s counterpart, the higher he would reach in winning over him. Courtesy and respect were as much a part of it as the preservation of one’s own dignity. Therefore he promptly advised his readers: “Act independently! Do not

---

\* Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania



deny your principles, your state, your birth, your education; so high and low will not be able to deny their respect “<sup>2</sup>. Today, his message is easily forgotten and his work is considered as pure prophetic bible. Therefore it would be appropriate to view the main rules on the Business Knigge that everyone should know. Does the Knigge system seem old and dusty today? Not at all. Just as people appeared as the work of Knigge at the end of the 18th century, so we are still looking for orientation in situations that are unknown to us today. This is especially true for the job. How do I behave during a business lunch? How do I welcome important customers or business partners? His rules apply for the general business world but on a lower scale they become particular for the Eastern world of China. This is going to be the core of the paper. First we will show the usual fifteen most important rules for the business here:

1. Maintain the distance zone during the conversation. Even if you privately lead conversations up close or touch your counterpart, you should refrain professionally from it. Most people find it unpleasant when they get too close to a person they do not know well.
2. Always stay polite. Even in stressful situations, you should not fall out and let your anger out on others. Granted, in many situations this is a real challenge. But, who pulls a rage-distorted expression and cries, makes no sovereign impression. Instead, stay calm and listen to the point of view of your counterpart.
3. Criticism always belongs in a private conversation. No one likes to be alerted to his mistakes and weaknesses. Do you want to conduct policy discussions or cast doubt on past decisions, do so in a personal conversation. Do not expose your colleagues or your boss to assembled team. Avoid inciting general posts and, for example, starting your point of criticism with the words “never” or “always”. Call specific situations.
4. Pay attention to the correct order when greeting. First, the highest-ranking person is always welcomed, even if a lady is present. Then: Elderly people are greeted by younger and ladies before men.
5. Avoid outdated habits of greeting. Today it is no longer customary to greet a woman with a hand kiss. And, as a rule, instead of being “pleasant”, you’re more likely to say “I’m glad to meet you”. Everything else affects affected.
6. Receive and accompany your guests. Do you visit a customer or a potential business partner in your premises, do not let them err alone through the house. Receive your guests and guide them to the meeting place. Accompany them to the door after the meeting is over.
7. Do not just put the business card in your pocket. Usually business cards are exchanged at business meetings. It is grossly rude, if you get the business card of your counterpart to put them unseen in your pocket. Take a little time to study them and carefully put the card in your paperwork. If you do not have your own business card with you, this is not only unprofessional, it also signals that you are not interested in any of us.
8. Accept calls at business meetings only in urgent cases. Anyone who constantly answers the phone during a meeting with a customer or business partner shows that everything else is

more important than the current meeting. If the mobile phone rings constantly, this also causes unrest and prevents the conversation from progressing. It is also considered roughly rude to place the smartphone demonstratively on the table. Also, be aware of what your ring tone sounds like. 9. Speak to your interlocutor with the academic title if it leads one. Although there are numerous academic titles, but in Germany, only carriers of a doctoral or professor title are also addressed with this. Prof. Dr. med. Dr. rer. nat. – Now, how should one still know how to address the person concerned? Here: Use only the highest title. You can omit the title if it is offered to you by your contact. You should not do that on your own. 10. Also keep the courtesy form in an email. An e-mail is not as formal as a letter. Nevertheless, one should take the time for courtesy. Do not rush to “hello”, but stay with “Dear”. Dispense with abbreviations, as Mfg. Only in the internal communications can emails also be written more informally. 11. Be on time at meetings. If a certain time has been set for a meeting, you should arrive in the respective room five minutes in advance. It’s rude to let your colleagues wait. In addition, they prevent you from rushing into a meeting, forget about half of your documents or stumble in a hurry. Such behavior makes you seem haphazard, unprepared and unprofessional. 12. Do not be too hasty. The “you” is always offered by the rank higher. If offered to you by the boss at a company party under the influence of alcohol, you should only stick to it, if he remembers it even after the ceremony. 13. Stay harmless with compliments. Everyone likes to be praised and flattered when complimented. Rainer Brüderle impressively demonstrated that they can backfire. Especially men should be careful with compliments about the appearance of a colleague. Instead, praise achievements and traits. 14. Stay positive with small talk. The casual conversation is not about profound content, but about getting to know each other, discovering similarities and laying the foundation for a good relationship. You can not do that if you nag or do everything badly. Avoid topics that may lead to differences, such as political debates. 15. If a business partner or colleague offers you a ride, do not sit in the backseat. Only if you are driven by or in a taxi, take a seat in the back seat. For business partners and colleagues, this is considered rude and makes the conversation more difficult. Business etiquette should be personalized. Good manners count nice and good, but what if these rules are not so natural? There is also a matter of personality, therefore in the Guide entitled “Knigge for individualists, ” we are advised against slavishly obeying the rules of behavior and thus bending. After all, as was the case with Knigge, it is ultimately about making it easier to work together, by applying rules but also remaining authentic and true to ourselves. This is what Elisabeth Bonneau, communications trainer, living in Germany has in view. She has identified four different types for this purpose. Each of these types deals differently with etiquette and manners. For example: How do I greet my counterpart? Basically, if

you see the other person first, you will also greet first. In fixed hierarchies, the highest rank is first greeted. So the young CEO in front of the slightly older department head. To enumerate the types here as follows: 1. The dynamic. Etiquette is for him a means to an end. He is direct in his dealings. For him everything has to go fast, think and act. Keeping your head high on formalities just stops. If he wants to go through the door, he does so without worrying about who should go first. He values the business dress code because he is deprived of the work of thinking about his clothes. His strengths are his style. He accepts challenges and does not shy away from the risk. Type of greeting: To him fits a short "Hi" or a pithy "Tach". But he should be careful not to overlook anyone in a hurry. At least a short nod should be in there. 2. The loose. This guy is easygoing, adorable and funny. He likes to dress unconventionally. Who cares about the dress code? Happy he is among people. Always a dashing spell on his lips, he is the popular networker. He manages to lighten the atmosphere with his openness. These are his strengths. Out of a faux pas you always get out somehow, this experience he has made. But it does not always work.

Type of greeting: He also has no problem welcoming the mayor with a "hello". This is perfectly fine, as long as the discretion is respected, so as not to be perceived as a camouflage animal. 3. The natural . A partnership with each other is important to this guy. But most of the rules of behavior are too formal. Make yourself particularly fancy for a party? No thanks. That would dress for this guy. Decency is for him a commitment that is based on authenticity and inconsistency. His strengths include being able to understand the point of view of others. But his moral claims can easily destroy the cozy atmosphere. Type of greeting: He prefers a "good day" or a regional "Moin" or similar. It is more neutral. By naming the name, he can also underline his facing kind. 4. The Traditional . This type emphasizes proven rules. As a man he holds up the knightly virtues of dealing with women. As a woman, this guy has clear demands on the men's world. Age and hierarchies are taken into account in his behavior. This guy is a rational guy. Emotions are embarrassing. A careless language and dress code violations are for him not an expression of personality, but bad behavior. His strength is his factual nature. He does not talk much, but if he really has something to say. Types of greeting: This guy does not always greet by himself. He wants to be greeted first by younger people and children. However, he easily forgets that not everyone shares his world view. A friendly smile encourages the other person to react. It is suggested that if we want to put your personal stamp on business-rules-rules, we should pay attention to three basic rules in order not to step on anyone's feet and to attract attention with too much individualism: 1. Be aware of the conventions. The author advises to become familiar with the handling and rules of one's own environment. They offer orientation: what is ok? What makes

my counterpart suspicious? Only those who know the rules can correctly assess the reaction of their fellow human beings. If you are aware of these rules, there is still room for decision-making. You can decide if you want to stick to the rules or modify them a bit. 2. Know yourself. The best way to drive according to Bonneau, if you are aware of the pitfalls of your own behavior. For example, that one tends to interrupt one's fellow human beings. In dealing with each other you can pay attention to these pitfalls without bending yourself unnecessarily. 3. Address the rule break. If you decide to break a common convention, you should not leave that uncommented. If you explain the rule break, you show the other that this is not out of thoughtlessness and thus out of lack of respect. Their behavior becomes more comprehensible. For example, if you want to take off your jacket when it's hot or start eating at a business lunch so your dish does not get cold. Apart from these, there is also a Knigge ABC for almost all life situations<sup>3</sup>. These rules contained, besides being general are useful to be know and applied in certain situations. Apart from these, those applied in China have their own particularities. To start with we will focus on welcome, greetings and business-card reaching. China's business world is increasingly international, so that the behaviors in the East and in the West are approaching. In addition, businesses in which both negotiating partners are interested rarely fail (only) in intercultural missteps. However, it is highly appreciated in China for foreigners to adapt to Chinese culture. Similarly positive is the fact that you approach your Chinese guests in Germany with Chinese courtesy. But caution is advised, because excessive adaptation does not always go down well. . . Now. . . greeting. An example: Through the world press, a photo has gone on which Barack Obama bows to Chinese President Hu Jintao, while Hu, standing straight upright, only extends his hand. 4. No matter how one would interpret this picture in terms of world politics – one thing is certain: A handshake today is completely sufficient for dealing with your partners and colleagues from China. The shaking of hands has largely displaced the traditional Chinese bow – at least at international meetings. But how do you greet properly in China? The Germans as well as other West-Europeans are internationally regarded as having a particularly enthusiastic handshake The German preference for shaking hands has spread to China. Some adaptable Chinese business people would like to shake German hands in Germany – and sometimes even too often. Greeting. It is said that in Germany people are particularly proud of titles and awards. In the executive layers of the economy, a doctorate makes very good – even two-thirds of the board members in the DAX companies can show a doctorate. In everyday life, however, the title is often omitted in greetings. That's different in China. It should be known that in Chinese the surname is given before the first name. This is explained by the fact that the family has had a very high priority in traditional China. If the addressed person has a title, then this is also the posted to the surname:

last name + title. As for titles in general, one is quite generous in China: those who work as a secretary in a school, is often addressed as a teacher (in) (laoshi)<sup>5</sup>. For example, if a secretary is Wang, she is referred to as Wang laoshi. This rule applies even more to senior representatives of state organizations and representatives of business enterprises. Even in the everyday conversation, a Mr. Li, who acts as a manager, would also be addressed as Manager Li: in Chinese, vice versa, Li Manager (Manager = jingli)<sup>6</sup>. A Vice President Zhou would often be referred as President Zhou in the address, although he is actually only the deputy. If one speaks English or German with Chinese, then often the Western custom - first title, then name - is maintained. However, it is advisable not to be sparing with the use of honorary titles and expressions of esteem, even in conversation. So if you're dealing with a manager Li, you're welcome to call him that. If you introduce a Chinese guest to others, you should not forget the title and one or two respectful phrases. Offering or receiving a business card. According to a legend, the two-handed handing over of business cards in China only became accepted because the foreign guests pretended so. They had previously seen the ritual in Japan and therefore thought it would be the same in China. The Chinese hosts did not want to be rude and just joined in, until it became a tradition in China as well. However it has developed, in China it has become a good thing to hand over and accept the business card with both hands.

Offering gifts in China. To be given the right gift is to be learned in China. If the wrong item is presented as a present, this can easily be misunderstood. The context and the associated rituals are also different from many German habits. What should be considered when giving gifts in China? As discussed in one of the ICC quizzes, in China it usually does not belong to open and examine a gift immediately. In addition, there are other preferences among Chinese people regarding the inside and outside of gifts. Although a well-intentioned, but not typically Chinese present seldom leads to major conflicts. But it makes sense to follow a few rules, so that the nice gesture can have the best effect. In the official framework, the ritual of offering gifts is rightly celebrated in China. Gifts often come with polite words, an implied bow and a photograph for the record This is not always unusual for the Chinese. But as non-common difference, in the private sphere, it is usually emphasized that the present is "really just a small thing" to express modesty. Here there are some examples of offering gifts, written as a testimony from people who have experienced the case. Let's name the person X: "When I was working in China, I got an unbelievable load of clothes and suspenders. Always very nice but almost always useless. Then dear socks. . . " or Y says:

It's been a couple of years, but I remember it well: Before I spent six weeks in a Chinese family, I was smart about who's that way. Mother, father, daughter (she was 15 years old at the time) and a dog. For each I brought along as a souvenir

from Germany a little something. For the daughter was an Eau de Toilette by Puma here. In retrospect, I learned that perfumes etc. are only given to adult women. Unfortunately that did not work out. . . Unfortunately the teenagers in other countries do not necessarily enjoy the same things as German teenagers. . . <sup>7</sup>.

These are example of how little we know about a foreign culture and how much they really differ from ours. Germans are a European civilization and their way of trading is entirely different from the Asian World. Therefore it is useful to have some former knowledge about other cultures before getting into business with them. What way should one get the best information about other people. This is called Intercultural Communication and Culture Training. These help to prepare for the exchange with customers, colleagues or partners from China. Customer contact with Chinese presents Germans with special intercultural challenges. Especially in the technical context, misunderstandings and conflicts can easily lead to unpleasant delays or worse. "Our Chinese customers are barely reachable, communication is difficult, we hardly get any clear or binding announcements. " <sup>4</sup>. This is how a German project manager once summed up the understanding with the Chinese side and added: "We get from the so famous Chinese courtesy Not much here - unfortunately quite the opposite. " <sup>8</sup>. . These and similar complications are widespread. At times, the behavior of Chinese - and other - customers may be just a strategy to get additional service or delay payments. Often, however, there are linguistic and cultural communication problems that do not give any advantages to either the German or the Chinese side. Intercultural background knowledge serves to solve these problems and to avoid them in the future. It is also very useful to consider decision-making and learning behavior in China "We simply can not reach a decision maker with the Chinese partner. We are constantly put off, nobody wants to commit themselves" <sup>9</sup>. complained a German sales representative. One engineer complained that the Chinese would not understand the devices supplied from Germany, even after several training courses: "No matter how well we train our colleagues from China, somehow nothing ever gets stuck. " <sup>10</sup>. To deal with these difficulties helps a look behind the scenes of Chinese hierarchies and decision-making. For example, it is important to get in contact with the main persons responsible at the earliest possible opportunity and to cultivate these relationships over the long term. In terms of Chinese learning, there are also some intercultural tips and tricks to at least significantly increase the chances of successful training. Among other things, it is important to set targeted incentives so that training is taken seriously, even with a view to the future. Another difficult aspect of cohabitating for a shorter or longer period in China is that used to deal with Chinese habits and expectations. Anyone who enters into a conversation or negotiation with Chinese with German directness often finds life more difficult than necessary. Rejection should not be formulated too directly, a "no" can be packaged



easily nice, so as not to embarrass the other party. At the same time, it is quite possible that foreigners are provoked and challenged. As a rule, there is no point in going into open confrontation here. If you want to successfully communicate or negotiate, you can go much further with more subtle methods. These include Chinese business rituals that provide the right framework for the occasion. Not to forget is the picture that Chinese have of German and German quality. On the one hand, Chinese customers are impressed with “Made in Germany”. On the other hand, German quality products are all the more expected. Here, it is important to find a healthy balance and counterbalance an exaggerated expectation, without belittling the enthusiasm for their own products. Cultural preparation as a safety and additional measure. Of course, linguistic and intercultural factors are just one component of successful collaboration. However, they are an important prerequisite to be able to concentrate on the business core of a cooperation. And undoubtedly, there are many practical examples that show that cultural and linguistic measures are business-promoting. They can be used to attract potential customers and to ensure the longest possible smooth cooperation with Chinese customers. A glimpse of doing business Chinese and German context: Germany and China are important trading partners to each other and are very active at various levels. Numerous proofs are of how little we know about a foreign culture and how nations exist, for example, in sports and in the education sector. Nevertheless, there are always cultural misunderstandings. If one compares the traditional ways of communicating between the East and the West, there would have to be conflicts of cooperation on a daily basis. Especially between Germany and China, there are great differences in the language. German communication is considered to be particularly direct, while in Chinese culture critical statements are sometimes conveyed through a few detours - and also understood. Especially in the business world, building trust is central. In German context – trust – is highlighted as “first the work. . .” In cultures like the German, trust tends to be built on common activities. A relationship of trust is desirable, but not mandatory, to build a business relationship. Many business people in Germany rely on good contracts and in the worst case on legal solutions. Confidence then often arises in the course of a collaboration. Anyone who proves to be reliable within the cooperation receives more and more trust, which, of course, also simplifies future cooperation. Basically, cooperation partners can be chosen relatively spontaneously and change depending on the project and the needs. In China, the focus is often not initially on the project level, but on the relationship level. In Chinese context – trust – first the relationship. . . China is one of the countries where, at least traditionally, a personal relationship should be built up before cooperation. This can be simplified by points of contact such as a common acquaintance or hometown. If such similarities are lacking, people rely on long-term con-informal meetings such as cozy dinners.

As a comparison, in Saudi Arabia, Brazil, Russia and China, businesspeople hope to better understand and maybe even understand their counterparts about socializing. The ideally arising trust then forms the basis for joint projects. If conflicts arise, it is often first tried to resolve them via the relationship level. For example, mediators are turned on, legal action is hereby partially frowned upon. One should trust culture in change. Of course, traditional behaviors change in the wake of globalization. In China, many economic agents have adapted to the fast pace of business, especially in the economically highly developed regions of the country. Nevertheless, it is advisable to keep in mind the cultural differences in confidence building. Not a few business people from Germany underestimate the social factor in exchange with China. Some people wonder why they do not get answers or reactions in certain situations. Not infrequently, this is simply because they have not established a reliable relationship with their Chinese counterparts. Sales/Negotiations between China-Germany Sales in China and negotiations with Chinese customers present Germans with special challenges. How can Chinese prospects be convinced? How is the visit of Chinese customers in Germany (for the purpose of product inspection, acceptance, etc. ) a success? When buying and selling in China, it is important to know and prepare for local conditions. The Chinese culture of negotiation often seems confusing from a German point of view. Besides language difficulties, different business mentalities meet. In particular, the Chinese concept of relationship (guanxi) and face (mianzi) plays an important role in the German-Chinese business exchange. Direct and indirect communication, as well as other approaches to business tactics are likely to create tension. We offer intercultural training focusing on communication with Chinese business partners. Trust culture in change. Of course, traditional behaviors change in the wake of globalization. Not a few business people from Germany underestimate the social factor in exchange with China. Some people wonder why they do not get answers or reactions in certain situations. Not infrequently, this is simply because they have not established a reliable. There are 7 tips for negotiating with the Chinese. Often it is warned against negotiations in China, Chinese are smart tacticians, negotiations in China a gauntlet. Is it really like that? This article introduces some advices for negotiating in China – without fostering unnecessary fears or serving common stereotypes. Of course there are very skilled negotiators in China – as well as in other countries. However, one should distinguish between intended strategy and unconscious misunderstandings in negotiations. For example, disagreements are not always planned, they can simply arise from ignorance and uncertainty on both sides. In the following, some intercultural conflict areas are listed in negotiations between Germans and Chinese. To the experts for China negotiation training the following are recommended: Negotiation language and interpreter in China is important. In the meantime, many



Chinese speak the English language in relevant positions, so that negotiations are possible even without an interpreter. But it can still help to hire a good interpreter. He is able to prevent intercultural misunderstandings and provide linguistic security in conflict situations. But how to negotiate successfully in China? Preserve face, give and avoid open conflicts . Bring patience for China, adjust time window Consider hierarchies and respect conditions. Guanxi in China -is not a miracle cure, but very helpful. Culture as a weapon in negotiations? The early bird? Also is successful in negotiations in China!

China is and remains an interesting target market for German players. However, the country's economic transformation is also accompanied by changing conditions for German-Chinese interactions. The Chinese are under increasing pressure to show success and to cooperate with other countries. Anyone who interculturally prepares for contact with Chinese on the German side and not only, has definitely better maps and chances – both at the first meeting and during later negotiations.

**Lecturer Antonia-Izabella Kelemen**, PhD. She is a member of the Department of Modern Languages and Business Communication within the Faculty of Economics and Business Administration of the Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. She has been teaching English and German Courses to the 1st, 2nd and 3rd year, as well as to the MA course at the University Extension in Sf. Gheorghe, as well as in Cluj Napoca. Her main areas of interest are: study of comparative grammar, lexicology and intercultural communication in English and German. She is also involved in developing the activity of interpreting and translating in Romanian, Hungarian, English and German.

### Notes

- 1 Über den Umgang mit Menschen – Adolph Freiherr von Knigge, [https://www. amazon. de › Über-den-Umgang-mit-](https://www.amazon.de/Über-den-Umgang-mit-).
- 2 [https://www. bonneau. de/referenzen. html](https://www.bonneau.de/referenzen.html).
- 3 [karrierebibel. de › wp-content › uploads › 2007/11 › knigge. . .](http://www.karrierebibel.de/wp-content/uploads/2007/11/knigge.pdf)
- 4 [http://www. stern. de › . . . › Fernreisen › Ratgeber China-Reisen](http://www.stern.de).
- 5 [https://interculturecapital. de/business-knigge-fur-china-](https://interculturecapital.de/business-knigge-fur-china-).
- 6 *Idem*, 5.
- 7 [https://www. stern. de › . . . › Fernreisen › Ratgeber China-Reisen](https://www.stern.de).
- 8 [https://www. wfb-bremen. de/. . . /diese-fuenf-dinge-sollten-sie](https://www.wfb-bremen.de/diese-fuenf-dinge-sollten-sie).
- 9 *Idem*, 8.
- 10 *Ibidem*.

# Violence et radicalité syndicale : conséquence des idéologies révolutionnaires ou unevelléité de retour à l'activismeoriginel du luddisme ?

Violence and Trade-Union Radicalism: Consequence of  
Revolutionary Ideologies or the Desire to Return to the Original  
Activism of Luddism?

*Zanon Yacouba Traore\**

**T**his article addresses the issue of violence and union radicalism. It starts from the observation of the radicalization of trade union demands often punctuated by all kinds of violence to focus on the main causes of this extremism. On one hand, the influence of revolutionary ideologies on the trade unions is presented as the first motive and, on the other hand, it is the will to return to Luddite activism that is indicated as the second motive. It is recommended that the union be participatory and put itself above political ideologies.

*violence; unionism; radicalism; luddism; ideology.*

---

Aujourd'hui il n'échappe à personne que plusieurs syndicats ou syndicalistes sont confrontés à des ennuis judiciaires liés à des actes de violence, d'extrémisme et de radicalisation. En effet, les actions syndicales sont régulièrement émaillées d'actes de violence et, souvent, d'interpellations pour des faits de troubles à l'ordre public, de la violence et de la voie de fait, de l'abandon de poste, des coups et des blessures volontaires, des outrages à l'agent dans l'exercice de ses fonctions, du discrédit sur des décisions de justice ... En bref, il y a une tension permanente entre les travailleurs, les employeurs et l'État, et celle-ci ne cesse d'inquiéter la société toute entière.

---

\* University AlassaneOuattara (UAO), Bouake, Ivory Coast

Mais qu'est-ce qui explique cette recrudescence en radicalités syndicales ? Qu'entendons-nous par syndicalisme radical ? La radicalité de l'action syndicale renvoie littéralement à un militantisme dur, extrême, pouvant traverser ou finir par la violence. Mais, il convient de préciser que les actions radicales des syndicats ne sont pas toujours violentes.

Par ailleurs, le concept de « radicalité » n'implique pas nécessairement l'idée de violence. Dans « Pour une critique de la philosophie du droit de Hegel », Karl Marx indique que la notion de radicalité implique l'action de « saisir les choses à la racine »<sup>1</sup>. Or la racine du syndicalisme est intimement lié au *luddisme*, c'est-à-dire à l'extrémisme, à l'illégalité, voire à la violence.

En effet, le *luddisme* désigne un tout premier mouvement de revendication à caractère syndical guidé par l'activiste Ned Luddlam lui-même, plus connu sous le nom de Ludd : un apprenti anglais qui a détruit à coups de marteau l'atelier de textile de son propre patron en 1779.

Saccager, détruire et incinérer les machines (considérées comme les potentiels ennemis de la classe ouvrière) afin d'éviter leur introduction dans les milieux agricoles et industriels a, donc, été l'essence du luddisme, un mouvement de revendication présyndical qui s'est développé d'abord en Angleterre, entre le 12 avril 1811 et 1812, avant d'atteindre d'autres contrées du monde.

Va-t-on dire que la radicalisation des luttes syndicales d'aujourd'hui s'inspire-elle de l'activisme luddite ?

Par ailleurs, il va falloir tenir compte de l'inféodation politique des syndicats qui se présentent souvent comme de la gauche, de la droite ou du centre. En bref, comme les partis politiques, les syndicats ont des lignes idéologiques qui permettent de les catégoriser.

En règle générale, on dénombre deux grandes catégories de syndicalisme : le syndicalisme réformiste et le syndicalisme révolutionnaire. Le syndicat réformiste défend des intérêts immédiats d'ordre corporatiste, tandis que le syndicat de type révolutionnaire assigne un rôle potentiellement politique au syndicat.

Dans le *Grand dictionnaire socialiste du mouvement politique et économique national et international* de Compère-Morel, le syndicalisme réformiste est présenté comme la « philosophie des syndicalistes qui n'utilisent l'action syndicale qu'en vue des améliorations immédiates et ne lui assignent aucun but de transformation révolutionnaire »<sup>2</sup>, tandis que le syndicalisme révolutionnaire favorise l'éviction de la classe dominante.

Pour ces différentes raisons, il sied de se demander si la recrudescence de la violence et de la radicalisation des syndicats est liée à l'influence des idéologies révolutionnaires ou encore s'il s'agit d'un retour aux pratiques activistes du luddisme, mouvement de revendication présyndical. Pour élucider cette causalité historique (rapport de cause à effet), nous voudrions proposer un argumentaire autour des deux axes :

- La radicalisation des mouvements syndicaux : une conséquence des idéologies révolutionnaires.

- La montée des radicalités syndicales : une velléité de retour à l'activisme luddite.

## **1. La radicalisation des mouvements syndicaux : conséquence des idéologies révolutionnaires**

Il y a des syndicats de type révolutionnaire, c'est-à-dire qui ont pour idéologie le bouleversement de l'ordre de domination. Dans son ouvrage *Syndicalisme et capitalisme*, François Perroux précise que « Les syndicalistes révolutionnaires ... [placent] leurs espoirs dans l'action directe, la lutte sans intermédiaire et sans précaution, de la classe ouvrière, contre le capitalisme à travers une grève révolutionnaire, préfiguration de la grève générale »<sup>3</sup>.

Ces syndicats rouges (en référence à la passion de la lutte pour le changement) ont des méthodes de formation pour émanciper les populations, des méthodes de luttes et un objectif, à savoir le changement de la classe politique. C'est pourquoi, ces syndicats révolutionnaires ont maille à partir avec leurs employeurs et avec les pouvoirs publics.

Les Organisations Syndicales (OS) révolutionnaires sont nombreuses et chacune a son identité propre. Certains syndicats révolutionnaires sont trotskistes, léninistes, marxistes, anarchistes ... Par exemple, dans la conception léniniste, il faut lutter afin que le syndicat soit « une courroie de transmission du parti communiste »<sup>4</sup>, tandis que Léon Trotski dans *Sur les syndicats*, ne manque pas d'exprimer son inquiétude quant à la l'attitude de certains syndicalistes qui se laissent corrompre par le capital. Il met en garde contre ces syndicats corrompus qui se rangent du côté de l'adversaire. Il faut éviter « par tous les moyens que le syndicat se laisse corrompre » en se mettant « au service de la classe conservatrice »<sup>5</sup>.

Quant aux anarchosyndicalistes, ils optent pour l'éviction de la classe dominante, mais ils ne sont pas favorables à une quelconque gestion politique jugée préjudiciable à l'émancipation de la classe ouvrière. Les anarchosyndicalistes prônent l'antipolitisme et ont toujours évité le contact avec la classe politique. Ils étaient très nombreux en Espagne et ils étaient regroupés dans la Confédération Nationale du Travail (CNT). En 1911, lors de son congrès, la CNT recommanda aux syndicats ouvriers d'éviter de partager leurs locaux avec une quelconque entité politique pour ne pas être victime de leur pratique. En effet l'anarchosyndicalisme estime que le syndicat en tant que regroupement des masses populaires peut jouer directement le rôle de parti politique. Il ne fait pas confiance aux partis politiques ni à la politique.

Mais, pour Karl Marx et ses partisans, le syndicat doit se mettre au service du parti communiste et éduquer les masses populaires pour mener la révolution. Sinon le capital va écraser les travailleurs. C'est pourquoi, dans son ouvrage intitulé *Le Syndicalisme*, Karl Marx déclare que les travailleurs doivent comprendre que « ce n'est donc pas dans le système capitaliste que la réduction de la journée de travail, revendiquée par le

syndicat peut aboutir [...] Pour aboutir à ce résultat les ouvriers doivent se hisser à une forme de lutte politique, en renversant le système de domination capitaliste »<sup>6</sup>.

Suite à ces différents exemples, il ressort que les syndicats révolutionnaires sont influencés par des idéologies politiques et, naturellement, des partis politiques qui aspirent eux-mêmes à conquérir et à exercer le pouvoir politique. Sur ce chemin, il y aura des embuches, des décisions à prendre et des actions radicales à mener. Ce qui peut entraîner des actes de violence.

Par ailleurs, au-delà des influences idéologiques révolutionnaires ci-dessus, la violence et les radicalisations syndicales peuvent trouver leur explication dans la volonté des syndicalistes de retourner aux pratiques anciennes, à l'activisme du luddisme.

## **2. La montée des radicalités syndicales : une velléité de retour à l'activisme luddite**

Avant tout, il faut situer le concept de « radicalité » dans son cadre, à savoir « saisir les choses à la racine », donc le retour aux origines du syndicalisme. Et comme indiqué plus haut, à l'origine il y'avait le luddisme. C'est-à-dire un militantisme dur, extrême qui n'est pas si loin de la violence. Le concept *luddisme* renvoie à un mouvement de revendication à caractère syndical guidé par l'activiste Ned Ludd lui-même.

En Espagne, les activistes luddites enflammèrent les ateliers et les machines à tisser à Alcoy en 1821 et à Camprodon en 1823. À Barcelone, ils brûlèrent l'usine Bonaplata « *El vapor* » en 1835, puis les machines textiles *selfactinas* en 1855.

En s'appuyant sur les travaux de Kevin Robins et de Frank Webster, on peut dire que « le luddisme est une tentative des travailleurs d'exercer une certaine maîtrise sur les changements pressentis qui allaient contre leurs propres intérêts et leur mode de vie. Il s'agissait d'un mouvement de protestation des travailleurs à une époque antérieure à l'avènement du syndicalisme à proprement parlé »<sup>7</sup>.

En outre, il convient de noter que ces activistes syndicaux portaient des surnoms de guerre ou de domination. On peut citer entre autres les dénominations de « Capitaine Ludd », « Général Ludd » ou « Roi Ludd » dans le monde du champ industriel et « Capitaine Swing » dans le secteur agricole.

En bref, les actes posés par les activistes luddites, ainsi que les surnoms portés par ceux-ci ne peuvent que traduire l'idée de l'usage de la force et de la violence pour mener leurs revendications. À cause de cet extrémisme, de cette violence illégale, plusieurs de ces radicaux présyndicaux ont subi la peine capitale.

En reliant l'exacerbation de la violence et des radicalisations du mouvement syndical d'aujourd'hui avec le luddisme caractérisé par le terrorisme des ouvriers, il y a lieu de retenir qu'il s'agit simplement d'un retour à l'activisme luddites du début du XIX<sup>e</sup> siècle.

## Conclusion

Il est vrai que, de nos jours, les revendications syndicales sont fortement marquées par une véritable radicalisation des positions des uns et des autres, qui débouchent souvent à des actes de violence, mais il n'est pas moins vrai que plusieurs faits expliquent cette situation. Ce sont essentiellement les influences idéologiques révolutionnaires des syndicats, puis une volonté manifeste des syndicalistes d'aujourd'hui de pratiquer un syndicalisme de terreur, comme Ludd.

Pourtant, il est tout à fait logique de comprendre que le syndicalisme ne devrait pas avoir un positionnement idéologique, car il n'est ni à droite, ni à gauche, ni au centre.

En sus, la lutte syndicale est dynamique et non statique. Au lieu de revisiter son passé douloureux et pas beau, la classe ouvrière doit plutôt tenir compte des contingences actuelles, des nouvelles relations de travail, des changements actuels du monde du travail pour proposer un pacte plus conciliateur du triptyque employés-patron-État.

**Lecturer Zanon Yacouba Traore**, PhD in Spanish. He is a member of the Department of Spanish at the University Alassane Ouattara (UAO) in Bouake (Ivory Coast). He has been teaching for over ten years in schools and now in universities. He lectures Spanish courses and helps to provide training for students of Bachelor courses. His main areas of interest are: Spanish civilization, Spanish socialism, social, trade union and political movements. (Yacubito2000@yahoo. fr)

## Notes

- 1 Karl Marx [1844], « Pour une critique de la philosophie du droit de Hegel », dans K. Marx, *Œuvres*, tome III : *Philosophie*, M. Rubel éd. (Paris : Gallimard, 1982), 390.
- 2 Adéodat Compère-Morel, *Grand dictionnaire socialiste du mouvement politique et économique national et international*(Paris : Publications sociales, 1924), 914.
- 3 François Perroux, *Syndicalisme et capitalisme* (Paris : Librairie générale de Droit et de jurisprudence, 1938), 21.
- 4 Guy Hermet, Bertrand Badie, Pierre Birnbaum, Philippe Braud, *Dictionnaire de la science politique et des institutions politiques* (Paris : Armand Colin, 2010), 291.
- 5 León Trotsky, “Los sindicatos en la era de la decadencia imperialista”, in *Sobre los sindicatos* (Buenos Aires : Pluma, 1974). 44.
- 6 Karl Marx, *Le Syndicalisme*(Paris : Maspero, 1972), 105.
- 7 Kevin Robins, Frank Webster, “El ludismo: la nueva tecnología y la crítica de la economía política”, in Frank. E. Manuel et al. , *Maquina maldita. Contribuciones para una historia del ludismo* (Barcelona: Alikornio Ediciones, 2002), 72.

# Enquête sur la gestion de l'erreur en classe de Techniques d'Expression Orale : du poids de la norme à l'insécurité linguistique

Managing Errors in Speaking Skills Classes: between the Burden of Norms and Linguistic Insecurity

*Ibtissem Chachou\**

This article fits within the scope of two disciplines, namely sociolinguistics and French as a foreign language. It is the result of fieldwork revolving around the stigmatization of language errors by the teacher in the subject of speaking skills and the linguistic insecurity that may herein result. Indeed, the French language teacher emphasizes linguistic correction more than any other elements that would enhance public speaking abilities when it comes to overcoming timidity, working on the scope of the voice, becoming more aware of the importance of speed, gaze, gesture, posture, etc. The expectations of the academic standards lead the teacher to focus more on errors and their actual correction which may sometimes hamper student learning. The ultimate manifestation of linguistic insecurity may be silence.

*speaking techniques; linguistic insecurity; error; linguistic norm.*

---

## Introduction

Le présent article s'inscrit dans un cadre pluridisciplinaire qui joint la didactique des langues et la sociolinguistique. Il porte sur l'enseignement de la matière de Techniques d'expression orale dans le département de français à l'Université de Mostaganem<sup>1</sup>. Il s'agit de rendre compte d'une enquête sociolinguistique sur le poids de la norme en rapport avec la langue française et l'insécurité linguistique

---

\* University of Mostaganem, Mostaganem, Algeria

que la fixation sur la norme académique engendre. En effet, l'enseignement de l'oral à l'université s'apparente souvent à l'enseignement/inculcation de la norme linguistique du « français correct ». Je suis partie du constat selon lequel les enseignants accordent davantage d'importance à la correction linguistique qu'aux autres éléments devant favoriser la prise de parole dans une langue étrangère et en public. Pour l'étudiant, il s'agit dans un premier temps de vaincre sa timidité, de travailler sur la portée de sa voix, de prendre conscience de l'importance du débit, du regard, de la gestuelle, de la posture, etc. Ce sont autant d'éléments qui permettraient à l'étudiant de faire son auto-analyse pour qu'il détecte ses propres freins à la communication et qu'il travaille à y remédier, mais ces points passent souvent au second plan tant la priorité est accordée à la correction de la langue.

Il importe de rappeler que l'étudiant algérien est peu habitué à prendre la parole pour exprimer ses opinions en contexte éducatif où l'enseignement est essentiellement basé sur le parcœurisme<sup>2</sup> même quand cela concerne des matières comme la philosophie où la mémorisation des dissertations est la tradition. Ajoutons à cela que la prise de parole en société et en contexte familial n'est pas toujours aisée dans certains milieux conservateurs où les jeunes filles et les enfants, pour ne prendre que ces deux exemples, n'ont pas toujours voix au chapitre, d'où l'insécurité élocutive que développent des sujets parlants dont certains arrivent à l'université avec ces blocages que pourrait aggraver la stigmatisation de la « faute de français » par l'enseignant. Il importe également de mentionner que le français, en sus de son statut de langue étrangère, est perçu comme une langue de prestige qui est davantage pratiquée en ville que dans les zones rurales<sup>3</sup>. Les étudiants issus de la ruralité ou des zones semi-urbaines pourraient se sentir de fait doublement stigmatisés, et ils le sont parfois en fonction de leur origine géographique. Dalida Temim explique dans ce sens :

Si nous établissons une relative dichotomie langue étrangère/langue seconde en tenant compte des fonctions de différenciation sociale, et du champ fonctionnel des langues de la communauté algérienne, nous constatons qu'en milieu rural, avec l'absence de tout bain linguistique extrascolaire auquel s'ajoute l'isolement dû à la détérioration de l'infrastructure qui relie le monde rural à l'ensemble du pays, le français est en régression et devient une véritable langue étrangère notamment chez les locuteurs des catégories sociales moyennes et surtout défavorisées. Par contre, il est l'apanage d'une partie des classes aisées qui vivent dans les grandes villes, qui le pratiquent couramment, sans le faire toujours correctement, quelquefois au détriment de la langue maternelle : l'arabe dialectal ; le statut du français se rapproche alors beaucoup plus de celui de la langue seconde. <sup>4</sup>

Si des enquêtes sont encore nécessaires pour consolider ce constat, il n'en demeure pas moins que, en tant qu'enseignants de FLE, nous sommes confrontés



à cette disparité au niveau des prérequis des étudiants à leur arrivée à l'Université. Ceci étant, il existe des exceptions dues à des variables liées à l'histoire familiale, aux profils linguistique et socioprofessionnel des parents, à l'implication personnelle et à la motivation de l'apprenant dans son processus d'apprentissage du français. L'objectif de cette enquête sociolinguistique est de réfléchir à la manière de réussir l'apprentissage d'une langue en situation d'insécurité linguistique permanente en milieu formel et ce en œuvrant à décomplexer le rapport à la norme chez les enseignants puis chez les étudiants. Les questions qui m'interpellent particulièrement sont les suivantes : Est-ce qu'en corrigeant systématiquement les étudiants, les enseignants arriveraient à développer chez eux une compétence discursive ou, au contraire, les mettent-ils en insécurité ? Les enseignants seraient-ils, en partie, responsables du blocage linguistique chez leurs étudiants à l'oral ?<sup>5</sup> Des questionnaires ont été adressés aux apprenants afin de tenter d'engager, à partir de leurs réponses, une réflexion autour des objectifs liés à l'enseignement de l'oral à l'université.

### **Le poids idéologique de la norme du « français correct » en contexte diglossique algérien**

La situation diglossique qui prévaut en Algérie accentue le poids de la norme linguistique. En effet, les rapports qui existent entre les langues ou que l'on fait entretenir entre elles ajoutent à la complexité des évaluations que les locuteurs produisent à l'égard de leurs pratiques linguistiques et de celles des autres<sup>6</sup>. Il en résulte des sentiments d'insécurité linguistique, l'intériorisation des jugements négatifs à l'endroit des langues minorées et un sentiment de culpabilité accentué par le sentiment de « la faute » ou celui de produire des « formes fautives ». Ce rapport incertain à la norme engendre une insécurité linguistique chez les locuteurs, qui se traduit par des pratiques où se donne à voir l'hypercorrection<sup>7</sup>, ainsi que par des jugements qui stigmatisent les pratiques jugées déviantes par rapport à ce qui est considéré comme la norme institutionnelle. Marceline Laparra rappelle, en évoquant le contexte français, que les différentes variations linguistiques sont autant de formes stigmatisées qui révèlent l'écart entre les usages et la norme académique<sup>8</sup>. Il en résulte, par exemple, que la différence entre l'oral conversationnel du quotidien et celui qu'exige l'institution « se traduit en termes de déficit »<sup>9</sup>.

Dans les contextes diglossiques, la norme, concernant les langues académiques, s'apparente à la norme scolaire. Elle puise son modèle dans la grammaire scolaire, et est souvent opposée à la norme sociale, comme c'est le cas en contexte algérien<sup>10</sup>. L'école joue un rôle majeur dans la transmission des normes linguistiques, ainsi que dans le contrôle de la variation, de la correction des formes perçues comme fautives et des interférences entre la langue maternelle et la langue étrangère. D'ailleurs, « l'école est le lieu par excellence où s'exerce l'activité normative »<sup>11</sup> ; elle se matérialise par un discours prescriptif, évaluatif et d'exclusion. Les évaluations et

les autoévaluations des locuteurs algériens sont animées par une vigilance normative qui s'accroît en milieu éducatif.

En outre, l'apprenant algérien qui pratique sa langue maternelle subit un processus de substitution linguistique à l'école. Il est considéré, par l'institution et ses représentants, comme le locuteur d'une langue fautive et déviante qu'il importe de corriger. L'entreprise de correction – par la stigmatisation – peut ainsi s'étendre sur plusieurs années ; il est, ainsi, soumis en permanence à une insécurité qui n'est pas sans lui causer des préjudices. L'intensité du sentiment d'insécurité varie en fonction de plusieurs paramètres : « la forme ultime de l'insécurité linguistique est celle qui contraint le locuteur au silence »<sup>12</sup>. C'est ce qui se produit dans les classes de langue dès lors que l'étudiant décide d'éviter la stigmatisation de ses erreurs. Je parle de stigmatisation car, dans beaucoup de cas, l'intervention de l'enseignant se fait d'une manière brutale, voire agressive, ce qui engendre chez l'étudiant un sentiment de honte quand le préjudice moral n'est pas encore plus important. Ceci n'est pas sans rapport avec les violences physiques et psychologiques qui prennent de l'ampleur dans la société : « L'Algérie contemporaine, dans le monde professionnel, l'éducation, les médias, dans la famille. Aussi, les écoles, les stades, l'espace public sont devenus le théâtre de violences spectaculaires et visibles, générant inquiétude et sentiment d'insécurité »<sup>13</sup>.

Depuis quelques années déjà, l'actualité nous montre une augmentation de la violence en milieu scolaire et universitaire. Cette violence se nourrit de la violence sociale, mais les facteurs seraient plus complexes et pourraient provenir également des crises générées par des dysfonctionnements d'ordre structurel, l'échec conduisant parfois à la violence. Dans un article consacré à la violence en milieu scolaire algérien, Rachid Bessai s'interroge : « L'école sécrète-t-elle ses propres manifestations de violence ou n'est-elle que la victime impuissante, sinon innocente, d'une violence sociale généralisée à laquelle elle ne saurait échapper ? »<sup>14</sup>.

Il en rappelle les différentes formes dont les brimades répétées à l'endroit de l'apprenant et qui peuvent être commises par son enseignant ou par ses camarades de classe<sup>15</sup>.

### **Présentation de l'enquête de terrain en milieu universitaire**

Une enquête par questionnaire (Voir l'annexe) a été menée au département de français de l'Université de Mostaganem<sup>16</sup>. Elle a été réalisée auprès de quatorze étudiants de licence et de master au début du mois de novembre 2018. Pour rappel, la matière de T. E. O. est enseignée durant les trois années de licence à raison de trois heures par semaine. L'objectif de cette enquête a été de vérifier, à travers les déclarations des étudiants, si l'enseignant corrige les erreurs de langue en cours d'expression orale et à quelle fréquence ? Il s'agissait également d'accéder aux représentations des étudiants par rapport à la correction des erreurs par l'enseignant,

et de recenser les facteurs que les étudiants estiment être les plus importants dans la non prise de parole en cours de T. E. O. Enfin, il importait de vérifier si des étudiants avaient déjà fait ou non l'objet d'une correction-stigmatisation par l'enseignant et de connaître leurs réactions par rapport à ce traitement de l'erreur en classe. Les réponses ont été transcrites telles qu'elles nous ont été fournies, avec les erreurs qu'elles comportent. Des notes de bas de page ont été nécessaires quand l'énoncé s'est avéré inintelligible.

## Présentation et discussion des résultats de l'enquête

### Question 1

La première question visait à savoir si les étudiants sont habitués ou non à utiliser le français dans des situations de communication ordinaires. Les situations évoquées par les étudiants, ainsi que le montrent ces extraits, sont : le contexte familial, le cercle amical et les réseaux sociaux numériques. L'usage du français à l'oral intervient également quand il s'agit, pour ces étudiants, de réviser les cours ou de préparer des travaux universitaires. Le nombre réduit d'enquêtés ne permet pas de tirer des conclusions, mais le nombre d'étudiants qui ne recourent pas au français en dehors de l'université est ici faible. **Réponses des L2** : « oui, avec mes parents » (E. F. 2. 1), « oui, à la maison avec mon entourage [...] je parle quotidiennement français » (E. F. 2. 2), « oui avec mes parents, famille » (E. F. 2. 3), « oui, avec mes copines » (E. F. 2. 2), « non » (E. F. 2. 5), « parce que je n'aime pas parler français en dehors de classe j'ai pris l'habitude de parler arabe » (E. F. 2. 5). **Réponses des L3** : « oui, parfois pour des expressions, aussi pour faire des exposés en groupe avec des amis » (E. M. 3. 1), « oui, avec ma famille ou quand je fais des devoirs avec des amis » (E. M. 3. 2), « oui, on parle français en dehors de la classe, entre amis » (E. F. 3. 3), « non, parfois, pas tellement, je n'ai pas l'habitude de prendre la parole » (E. F. 3. 4). **Réponses des M1** : « oui, les réseaux sociaux, l'administration » (E. M. F. 1) / « oui, dans plusieurs situations, comme parler à mes camarades, mes amis et surtout à ma famille » (E. M. F. 2), « oui, parce que j'ai des amis francophones » (E. M. F. 3), « oui, on parle le français, presque tous les jours avec nos amis sur les réseaux sociaux » (E. M. F. 3), « oui je peux parler en français en dehors de la classe, par exemple, dans un contexte administratif, à la maison, sur les réseaux sociaux » (E. M. F. 5).

Il importe de préciser que le français est alterné avec l'arabe algérien en contexte mostagnémois. Ce que les étudiants désignent comme étant la pratique du français impliquerait son emploi dans des formes mixtes qui relèvent soit du *code-mixing* soit du *code-switching*. Ceci apparaît à travers la réponse nuancée de l'enquêté (E. M. 3. 1), « oui, parfois, pour des expressions ». L'usage du français sur les réseaux sociaux numériques n'échapperait pas à cette pratique polylectale, la variation et le contact entre les langues tend à s'accroître en milieu informel.

### Question 2

La deuxième question introduit le sujet de mon article. Il s'agit de savoir si le cours d'expression orale intéresse les étudiants. La majorité des réponses est positive. Les étudiants qui ont justifié leurs réponses ont estimé que l'oral était important pour améliorer leur niveau de langue (E. M. 3. 3), (E. M. F. 1), (E. M. F. 2), (E. M. F. 4), (E. M. F. 5). Deux étudiants ont avancé que l'oral leur permettait de se défouler (E. M. 3. 1.), (E. M. 3. 2) ; l'effet libérateur de la parole est ici évoqué, ce qui aurait des vertus thérapeutiques. D'après Émile Genouvrier : « la langue est pour l'élève à la fois une somme de contraintes formelles qu'il doit dominer [...] et la source d'une libération (pouvoir se dire et dire le monde) »<sup>17</sup>. Réaliser ces deux objectifs exige de la part de l'enseignant beaucoup de pédagogie, ce concept devant être considéré comme l'art d'enseigner et, pour se rapprocher de l'étymologie grecque du terme<sup>18</sup>, de conduire l'apprenant sur le chemin de l'apprentissage.

Perçu comme un espace de libération de la parole, le cours de T. E. O. est, parfois, l'occasion pour les étudiants d'extérioriser leurs émotions et de verbaliser des expériences douloureuses, voire traumatisantes. D'ailleurs, en me basant toujours sur mon expérience et sur les échanges avec les collègues en charge de la matière, nombreux sont les enseignants qui estiment que ce cours permet de mieux connaître ses propres étudiants et d'en être proches. **Réponses des L2** : « oui, sans doute » (E. F. 2. 1), « oui, *j'adore* » (E. M. 2. 2), « oui » (E. F. 2. 3), « non » (E. F. 2. 4), « oui, j'aime les cours de l'expression orale pour évaluer mon vocabulaire de français » (E. M. 2. 5). **Réponses des L3** : « Oui, mais parfois, ça dépend le prof, il me *permettent* pour défouler » (E. M. 3. 1), « Oui, *ils me permettent de me défouler* » (E. M. 3. 2), « Oui, bien sûr, ça nous permet d'apprendre les techniques d'expression orale et améliorer notre niveau de l'oral » (E. M. 3. 3), « Oui, et surtout cette année parce que s'est chez madame (xxx) » (E. F. 3. 4). **Réponses des M1** : « Oui, bien sûr, parce que l'oral aide les étudiants à améliorer leur français, prendre la parole en plein public sans avoir peur » (E. M. F. 1), « Oui, c'est grâce à ces cours que l'étudiant ou l'apprenant *puis* se perfectionner sa langue et son oral » (E. M. F. 2), « un peu » (E. M. F. 3), « Oui, les cours d'expression orale nous *aide* à améliorer notre niveau et notre prononciation, elle nous aide également à enrichir notre vocabulaire » (E. M. F. 4), « oui, parce qu'ils peuvent être utilisés comme un outil d'apprentissage dans la mesure où il devient une façon de préciser » (E. M. F. 5).

### Question 3

Les étudiants interrogés énumèrent leurs activités orales préférées. Elles sont nombreuses et variées, les réponses reprennent la plupart des activités pratiquées en classe de FLE. Il en ressort, notamment, que les étudiants sont motivés à l'idée de s'exprimer en classe. Il importe de faire remarquer qu'il s'agit du seul cours où l'étudiant est sollicité pour prendre la parole pour une durée plus ou moins

importante, ceci dépend de l'activité proposée par l'enseignant. Pour des étudiants chez qui la prise de parole est aisée, s'exprimer est un plaisir, pour ceux qui éprouvent des difficultés causées par la timidité par exemple, cet exercice relève de l'exploit sinon du défi. **Réponses des L2** : « Les présentations et les documentations » (E. F. 2. 1), « Le visionnage des vidéos, les exposés » (E. M. 2. 2), « Jeux de rôle, j'aime m'exprimer et prendre la parole » (E. F. 2. 3), « Les exercices *orale* » (E. F. 2. 4), « Je préfère faire des cours oralement » (E. F. 2. 50). **Réponses des L3** : « les *virelangue*, les *piece* de théâtre » (E. M. 3. 1), « Les jeux en groupe et les pièces de théâtre » (E. M. 3. 2), « Les activités qu'on préfère faire [...] des dialogues, débats, pièces *théâtrales* » (E. F. 3. 30), « Faire un débat, tourner une scène » (E. F. 3. 4). **Réponses des M1** : « Faire des exposés, développer l'idée d'un proverbe, lire un roman et présenter son résumé oralement » (E. M. F. 1), « Prendre la parole [...] donner des exemples, utiliser notre gestuel » (E. M. F. 2), « Quand le professeur nous donne un thème et nous demande de faire une expression écrite puis les présenter » (E. M. F. 3), « Généralement on fait des présentations orales et c'est mon activité préférée qui m'aide à éviter le stress quand je *prend* la parole » (E. M. F. 4), « aucune réponse » (E. M. F. 4).

#### Question 4

À la question de savoir quelles sont les situations dans lesquelles l'étudiant ne prend pas la parole, les réponses sont là aussi variées. Le fait que l'étudiant n'ait pas la réponse ou la bonne réponse est également cité : (E. F. 2. 3), (E. M. F. 5), (E. M. 3. 1), (E. M. F. 3), (E. M. F. 2). Certains étudiants évoquent les facteurs du stress (E. F. 2. 2), (E. M. F. 1) et du manque de confiance en soi (E. F. 2. 4). Ces facteurs ne seraient pas sans relation avec les raisons évoquées dans les deux énoncés qui suivent : « Quand l'enseignant n'est pas psychopédagogue » (E. M. F. 2) et « la peur de commettre des fautes » (E. F. 2. 5). Ces réponses renseigneraient sur la réaction de l'enseignant qui pourrait être négative face à la réponse fournie ou face à l'erreur commise. La prise de parole dépend, donc, de la réception de l'intervention de l'étudiant par son enseignant et par ses camarades comme nous le verrons plus bas. **Réponses des L2** : « Moi, personnellement, je parle dans toutes les situations » (E. F. 2. 1), « aucune, j'adore m'exprimer » (E. M. 2. 2), « quand je serai pas très *sur* de ma réponse » (E. F. 2. 3), « à cause du *stresse*, manque de confiance » (E. F. 2. 4), « la peur de commettre des fautes » (E. F. 2. 5). **Réponses des L3** : « quand je connais pas *la* réponses » (E. M. 3. 1), « quand le sujet traité m'ennuie ou ne m'intéresse pas » (E. M. 3. 2), « je ne *prend* pas la parole quand je n'ai rien à dire dans le sens où je ne pense rien ajouter de nouveau » (E. M. F. 3), « quand il y a trop de bruit » (E. M. F. 4). **Réponse des M1** : « généralement, quand je suis stressée sinon quand je n'ai pas vraiment d'infos à propos du sujet traité » (E. M. F. 1), « quand je ne connais pas la réponse, quand l'enseignant n'est pas psychopédagogue » (E. M. F.

2), « Quand il s'agit d'une question un peu dure » (E. M. F. 3), « je prends la parole quand je veux donner un avis » (E. M. F. 4), « dans une situation là où j'ignore la réponse généralement » (E. M. F. 5).

### *Question 5*

Cette question vise à évaluer la fréquence de la correction de l'erreur par l'enseignant en cours de T. E. O. Sur quatorze étudiants interrogés, deux seulement ont répondu par « rarement ». Pour les autres, ils ont fourni des réponses qui indiquent une variation dans la fréquence de la correction des erreurs, sept étudiants ont répondu par « souvent » et « toujours » et cinq autres par « parfois ». **Réponses des L2** : « toujours » (E. F. 2. 1), « souvent » (E. M. 2. 2), « rarement » (E. F. 2. 3), « parfois » (E. F. 2. 4), « rarement » (E. F. 2. 5). **Réponses des L3** : « parfois » (E. M. 3. 1), « parfois » (E. M. 3. 2), « toujours » (E. F. 3. 3), « souvent » (E. F. 2. 5). **Réponses des M1** : « souvent » (E. M. F. 1), « parfois » (E. M. F. 2), « parfois » (E. M. F. 3), « toujours » (E. M. F. 4), « souvent » (E. M. F. 5).

### *Question 6*

La question de savoir si l'enseignant doit corriger l'étudiant quand ce dernier commet une erreur a suscité des réponses intéressantes. Il a été demandé aux enquêtés de justifier leurs réponses qu'elles soient positives ou négatives. La plupart des étudiants adhère à l'idée que le rôle de l'enseignant est de corriger les erreurs, appelées parfois « des fautes ». Si le fait de commettre une erreur est un fait ordinaire, sa correction par l'enseignant le serait tout autant. Pour les étudiants interrogés, le processus d'apprentissage passe par la production de l'erreur et par sa correction (E. F. 2. 1). La correction est perçue comme une obligation, voire une évidence. La vision pyramidale de l'enseignant détenteur du savoir apparaît à travers des réponses comme : « c'est obligatoire » (E. F. 2. 4), « l'enseignant doit corriger » (E. F. 3. 3), « c'est leur travail de corriger les erreurs » (E. M. F. 3), « il est évident que l'enseignant corrige l'étudiant [...] cela fait partie de son rôle » (E. M. F. 5), « on reste toujours des apprenants qui auront besoin d'aide de la part de l'enseignant » (E. M. F. 1). La prégnance du discours enseignant dans l'apprentissage se révèle à travers leurs réponses sur le rôle de l'erreur : « on apprend grâce à nos erreurs » (E. M. F. 4), « on apprend de nos erreurs » (E. F. 3. 3), « sinon [...] on restera dans l'erreur » (E. M. 2. 2), « pour qu'il ne retombe pas dans la même erreur » (E. F. 2. 3). Le poids de l'erreur semble ici important, la fameuse « faute de français » issue de la grammaire classique opère chez les étudiants qui s'apparenterait presque à une faute morale<sup>19</sup>.

L'intériorisation du discours pédagogique, dominant et ritualisé, que produisent les enseignants sur le rôle didactique de l'erreur en tant qu'outil d'apprentissage, serait valable aussi bien pour l'enseignement de la matière de l'oral que pour les autres matières, la correction de l'erreur « devant » ou pouvant intervenir de la même

manière et au même rythme. Cependant, des réponses ont comporté des réserves sur la manière de corriger : « c'est la façon de corriger aux autres qu'il doit prendre en considération » (E. F. 3. 3), « oui, mais sans bloquer l'étudiant, sans le rabaisser » (E. M. F. 2). Ces deux énoncés révèlent que la manière de laquelle se fait la correction peut, parfois, être agressive et humiliante pour l'étudiant. Deux réponses négatives seulement ont été obtenues, toutes les deux évoquent le risque d'intimidation et le caractère traumatisant de l'intervention de l'enseignant : « il pourrait en garder un mauvais souvenir et il évitera de parler la prochaine fois » (E. M. 3. 2). **Réponses des L2** : « oui, nous sommes là pour apprendre et corriger nos fautes » (E. F. 2. 1), « oui, sinon l'étudiant ne se corrigera jamais et restera dans l'erreur » (E. M. 2. 2), « oui, c'est obligatoire, pour qu'il ne retombe pas dans la même erreur » (E. F. 2. 3), « oui, pour qu'il corrige sa faute » (E. F. 2. 4), « oui, pour l'aider à ne pas commettre la prochaine fois » (E. F. 2. 5). **Réponses des L3** : « pour ne pas intimider » (E. F. 2. 1), « pour ne pas *intimidé cat* il pourrait en garder un mauvais souvenir et il évitera de parler la prochaine fois » (E. M. 3. 2), « oui, l'enseignant doit corriger l'étudiant car on apprend de nos erreurs mais c'est la façon de corriger *aux autres* qu'il doit prendre en considération » (E. F. 3. 3), « oui, bien sûr » (E. F. 3. 4). **Réponses des M1** : « oui, parce qu'on reste toujours des apprenants qui auront besoin d'aide de la part de l'enseignant » (E. M. F. 1), « oui, mais sans bloquer l'étudiant, sans le rabaisser, l'erreur est humaine et on apprend grâce à nos erreurs » (E. M. F. 2), « oui parce que c'est leur travail de corriger les erreurs de son apprenant » (E. M. F. 3), « oui, cela permet à l'étudiant d'apprendre et d'éviter de faire certaines erreurs » (E. M. F. 4), « oui je trouve qu'il est évident que l'enseignant corrige l'étudiant quand il commet une erreur car cela fait partie de son rôle en plus commettre cette erreur justement et c'est pas une situation d'infériorisation comme beaucoup le considèrent » (E. M. F. 5).

### Question 7

À la question plus directe de savoir si les étudiants préfèrent être personnellement corrigés ou non, toutes les réponses ont été positives, y compris celles des deux étudiants ayant émis des avis négatifs à la question précédente, ce qui laisserait penser que ces deux réponses ont été formulées dans l'absolu.

**Réponses des L2** : « oui » (E. F. 2. 1), (E. F. 2. 2), « oui, ça ne me dérange pas » (E. F. 2. 3), (E. F. 2. 4), (E. F. 2. 5). **Réponses des L3** : « oui » (E. M. 3. 1). **Réponses des M1** : « oui » (E. M. F. 1), (E. M. F. 2), (E. M. F. 3), (E. M. F. 4), (E. M. F. 5).

### Question 7-1

La question « Pourquoi ? » invite les étudiants à justifier leurs réponses. Ces dernières appuient les réponses à la question (6). La notion de correction est associée à celle d'apprentissage (E. M. 3. 2), (E. F. 3. 4), (E. M. F. 1), (E. M. F. 5). « Bien maîtriser une langue étrangère » (E. M. F. 4) et avoir « un français parfait » (E. M.



2. 2) en seraient tributaires, d'après les étudiants. Le discours institutionnel à propos de l'erreur domine les énoncés. La vision verticale liée à l'enseignement traditionnel apparaît ici également : « l'enseignant a plus de connaissances que nous » (E. M. 3. 1). L'image de l'enseignant investi de l'autorité institutionnelle, détenteur du savoir et seul légitimé à le transmettre en classe, s'oppose à celle de l'apprenant qui serait presque condamné à l'erreur : « parce que je suis un apprenant, je tombe souvent dans l'erreur et j'aime bien que mon enseignant me corrige » (E. M. F. 3). Ce rapport de transvasement justifierait la correction de l'erreur en cours de T. E. O.

**Réponses des L2** : « j'apprend chaque semaine une chose nouvelle » (E. F. 2. 1), « pour avoir un français parfait » (E. M. 2. 2), « pas de réponse » (E. F. 2. 3), « pour que je corrige mes fautes » (E. F. 2. 4), « pour la même raison que la question précédente » (E. F. 2. 5). **Réponses des L3** : « pour apprendre au final *c'est un* enseignant a plus de *connaissance* que nous » (E. M. 3. 1), « parce que, c'est des erreurs qu'on apprend et il ne faut pas avoir honte de parler si l'enseignant nous corrige au contraire c'est dans ce cas précis qu'il faut prendre la parole » (E. M. 3. 2), « je préfère que l'enseignant me corrige pour apprendre à éviter ces erreurs » (E. M. 3. 3), « pour apprendre de lui » (E. F. 3. 4). **Réponses des M1** : « ça m'aidera à bien améliorer mon niveau et ne jamais refaire les mêmes erreurs » (E. M. F. 1), « pour mon propre développement en classe, me corriger l'erreur va me permettre de ne plus les commettre » (E. M. F. 2), « parce que je suis un apprenant, je tombe souvent dans l'erreur et j'aime bien que mon enseignant me corrige » (E. M. F. 3), « le rôle de l'enseignant c'est d'apprendre à ses étudiants comment bien maîtriser une langue étrangère » (E. M. F. 4), « c'est avec l'erreur qu'on apprend » (E. M. F. 5).

#### Question 7- 2

Le nombre d'étudiants qui préférant être corrigés directement est de six (E. M. 2. 2), (E. F. 2. 4), (E. F. 3. 4), (E. M. F. 2), (E. M. F. 1), (E. M. F. 3). Le même nombre de réponses a été obtenu pour ceux qui choisissent d'être corrigés indirectement (E. F. 2. 3), (E. M. 3. 1), (E. M. 3. 2), (E. F. 3. 3), (E. M. F. 1), (E. M. F. 4). Deux étudiants disent ne pas avoir de préférence. La première enquêtée (E. F. 2. 1) n'y voit aucune différence, la deuxième émet une réserve quant au cadre dans lequel devrait intervenir la correction et qui doit être « poli et respectueux » (E. M. F. 5). **Réponses des L2** : « directement ou indirectement pour moi il y a aucune différence » (E. F. 2. 1), « directement » (E. M. 2. 2), « indirectement » (E. F. 2. 3), « directement » (E. F. 2. 4), (E. F. 2. 5). **Réponses des L3** : « indirectement » (E. M. 3. 1), « indirectement de préférence » (E. M. 3. 2), « je préfère que ça soit indirectement » (E. F. 3. 3), « directement » (E. F. 3. 4). **Réponses des M1** : « de préférence d'une façon indirecte » (E. M. F. 1), « directement, pour que les autres étudiants ne commettent plus cette erreur » (E. M. F. 2), « je préfère qu'il me corrige directement pour ne pas répéter



les erreurs » (E. M. F. 3), « je préfère qu'il me corrige d'une façon indirecte » (E. M. F. 4), « personnellement, je n'ai aucun problème avec la façon dont l'enseignant me corrige tant que ça reste dans un cadre poli et respectueux » (E. M. F. 5).

### *Question 8*

Dans cette question à choix multiples, un ensemble de facteurs a été présenté aux enquêtés. Ces derniers freineraient la prise de parole en public chez les étudiants. Sur les trente-six réponses fournies, le facteur de la « la timidité » a été le plus cité, douze fois. Il s'ensuit « la peur de commettre des erreurs », « la peur des jugements des camarades de classe », « le manque de confiance en soi » et « la peur d'être blâmé par l'enseignant », cités respectivement : six, cinq et quatre fois pour les deux derniers facteurs. Les deux éléments les moins repris sont « la peur d'être corrigé par l'enseignant » et « le manque de motivation ». Le premier a été mentionné deux fois et le dernier trois fois. La rubrique « autres » n'a été renseignée dans aucun des quatorze questionnaires administrés aux enquêtés. Si la timidité se présente comme un facteur récurrent dans ces réponses, c'est qu'elle peut être déclenchée par le reste des éléments et, notamment, par ceux qui sont les plus cités : « la peur de commettre des erreurs » et de subir « les jugements des camarades de classe ». Tous ces facteurs sont liés entre eux et peuvent intervenir d'une façon complexe et variable, en fonction des différentes situations de classe. Le rôle de l'enseignant de l'oral gagne à intervenir à ce niveau afin d'aider l'étudiant à dédramatiser ses phobies.

**Les réponses des L2 :** « la timidité », « la peur d'être blâmé par l'enseignant », (E. F. 2. 1), « la peur d'être corrigé par l'enseignant », « manque de motivation », « des jugements des camarades » (E. M. 2. 2), « la peur de commettre des erreurs », « manque de confiance en soi », « des jugements des camarades », (E. F. 2. 3), « la timidité », « la peur d'être blâmé par l'enseignant » (E. F. 2. 4), « la timidité », « la peur de commettre des erreurs », « des jugements des camarades » (E. F. 2. 5). **Les réponses des L3 :** « la timidité », « la peur de commettre des erreurs », « la peur d'être corrigé par l'enseignant » (E. M. 3. 1), « la timidité », « la peur de commettre des erreurs », « des jugements des camarades » (E. M. 3. 2), « la timidité » (E. F. 3. 3), « la timidité », « manque de motivation », « manque de confiance en soi », (E. F. 3. 4). **Les réponses de M1 :** « la timidité », « la peur de commettre des erreurs », « la peur d'être blâmé par l'enseignant », « manque de motivation », « des jugements des camarades » (E. M. F. 1), « la timidité », « la peur d'être blâmé par l'enseignant » (E. M. F. 2), « la timidité », « manque de confiance en soi » (E. M. F. 3), « la timidité » (E. M. F. 4), « la timidité » « la peur de commettre des erreurs », « manque de confiance en soi » (E. M. F. 5).

### *Question 9*

La question (9) visait à savoir s'il était déjà arrivé à l'enquêté d'être blâmé par un enseignant suite à une erreur de langue. Cette question se voulait plus directe que

les questions précédentes et interrogeait l'expérience personnelle des répondants. Mais, après avoir pris connaissance des réponses, il m'a semblé qu'elle aurait pu être gênante, ce qui expliquerait que douze réponses négatives ont été recensées contre seulement deux réponses positives.

**Réponses des L2 :** « Non » (E. F. 2. 1), (E. M. 2. 2), (E. F. 2. 3), (E. F. 2. 4), (E. F. 2. 5). **Les réponses des L3 :** « Non » (E. M. 3. 1), (E. M. 3. 2), (E. F. 3. 3), « oui » (E. F. 3. 4). **Réponses des M1 :** « ce n'était pas à cause d'une erreur de langue jusqu'à maintenant j'ignore la raison » (E. M. F. 1), « non » (E. M. F. 2), (E. M. F. 3), (E. M. F. 4) « oui » (E. M. F. 5).

### *Question 10*

Hormis trois étudiants qui n'ont pas fourni de réponses, la plupart des étudiants interrogés sur leur éventuelle réaction déclarent éviter la confrontation avec l'enseignant (E. F. 2. 5), (E. F. 3. 4), (E. M. F. 1), (E. M. F. 2), (E. M. F. 4). En effet, les deux raisons principales évoquées sont : le respect à l'égard de l'enseignant (E. M. F. 1), (E. M. F. 3) et la timidité (E. M. F. 4). Le fait d'être blâmé est également accepté (E. M. 2. 2), (E. F. 2. 4), (E. M. F. 5). Le cas extrême envisagé par une étudiante est de quitter la salle pour éviter que la situation ne s'envenime avec son enseignant (E. M. F. 2).

**Réponses des L2 :** « impossible car je fais mes limites »<sup>20</sup> (E. F. 2. 1), « cela ne me dérangerait pas » (E. M. 2. 2), « tout dépend la réaction du professeur » (E. F. 2. 3), « naturellement »<sup>21</sup> (E. F. 2. 4), « je réagis de façon tranquille » (E. F. 2. 5). **Réponses des L3 :** « aucune réponse » (E. M. 3. 1), (E. M. 3. 2), (E. F. 3. 3), « rien à faire » (E. F. 3. 4). **Réponses des M1 :** « je fais rien, je reste calme parce qu'il faut toujours respecter l'enseignant » (E. M. F. 1), « je n'étais pas blâmé par un prof mais dans situation pareille, je serais ravie de quitter la salle pour que le respect que je dois au prof garde toujours sa valeur » (E. M. F. 2), « aucune réponse » (E. M. F. 3), « Peut être que je pourrai pas parler à cause de la timidité » (E. M. F. 4), « dans ce cas, j'écoute attentivement sa remarque, je la mémorise et généralement, je ne commettrai plus cette même erreur » (E. M. F. 5).

### **Conclusion**

Le fait de réfléchir à l'enseignement de l'oral d'un point de vue sociolinguistique me paraît important dans la mesure où il permet de s'ouvrir à la complexité de la problématique et de soulever des aspects sociologiques et psychologiques que le cloisonnement disciplinaire ne facilite pas toujours. Du moment où la stigmatisation de l'erreur de langue à l'oral intervient d'une façon plus ou moins violente, la question devrait interpeller les didacticiens, les pédagogues et les sociolinguistes qui s'intéressent aux contextes éducatifs. Le but étant d'améliorer la qualité de la pédagogie et d'optimiser l'enseignement-apprentissage de l'oral. Il ressort de notre mini-enquête concernant la gestion-stigmatisation de l'erreur en cours de T. E. O. que corriger les erreurs est, pour les étudiants, une nécessité pour accéder à une bonne maîtrise de la langue. D'ailleurs, il semble que les étudiants aient intériorisés le sentiment de la faute. Cependant, ils

estiment que la manière de corriger doit être « polie » afin de ne pas « intimider » les étudiants et ne pas les « bloquer ». Les enquêtés rappellent qu'il importe de corriger « sans bloquer » et « sans rabaisser » l'apprenant. Quant à l'attitude des enquêtés par rapport à la correction, ils mentionnent que les enseignants font leur travail en corrigeant et qu'ils ont plus de connaissances que les étudiants. Le schéma vertical est là aussi intériorisé. Les facteurs récurrents qui handicapent la prise de parole sont, selon les étudiants : « la timidité », « la peur d'être blâmé par l'enseignant », « les jugements des camarades » et « la peur de commettre des erreurs ». Si des corrections doivent intervenir, elles gagnent à l'être d'une façon positive et intelligente et de manière à ne pas insécuriser l'étudiant. Ceci d'autant plus que de nombreux étudiants ont exprimé des représentations positives en ce qui concerne le cours de T. E. O. , qu'ils considèrent comme un espace de liberté, et de l'erreur qu'ils conçoivent comme partie intégrante du processus d'apprentissage. Dédramatiser la peur liée à l'erreur devrait être la norme en cours de Techniques d'Expression Orale, la sécurité linguistique et élocutive des étudiants en dépendrait.

#### **Annexe : Le questionnaire**

1. Est-ce que vous parlez français en dehors de la classe ?
    - Si oui, dans quelle (s) situation(s) ?
    - Si non, pourquoi ?
  2. Est-ce que vous aimez les cours d'expression orale ?
  3. Quelles sont les activités que vous préférez faire en cours d'expression orale ?
  4. En classe, dans quelle situation ne prenez-vous pas la parole ?
  5. Est-ce que votre enseignant corrige les erreurs de langue à l'oral ?
- Souvent Rarement Parfois Toujours Autres
6. Pensez-vous que l'enseignant doit corriger l'étudiant quand ce dernier commet une erreur ?
    - Si oui, pourquoi ?
    - Si non, pourquoi ?
  7. Personnellement, préférez-vous que l'enseignant vous corrige ou non ?
    - Pourquoi ?
    - Si oui, préférez-vous qu'il vous corrige directement ou indirectement ?
  8. D'après-vous, les étudiants de manière générale, évitent de prendre la parole à cause de :
    - ✓ La timidité
    - ✓ La peur de commettre des erreurs
    - ✓ La peur d'être corrigé par l'enseignant
    - ✓ La peur d'être blâmé par l'enseignant
    - ✓ Manque de motivation
    - ✓ Manque de confiance en soi

✓ La peur des jugements des camarades de classe

✓ Autres.....

9. Est-ce qu'il vous est déjà arrivé d'être blâmé par un enseignant suite à une erreur de langue ?

Oui

Non

Autres.....

10. Comment réagissez-vous dans ce cas ?

**Données annexes :**

Âge/Sexe/Niveau/Lieu de résidence

**Professor Ibtissem Chachou** is a member of the Department of French within the Faculty of Foreign Languages of the University of Mostaganem, Algeria. She has been teaching linguistics and sociolinguistic courses to undergraduate, master and PhD students of French. Her main areas of interest are: the sociolinguistic situation of languages in Algerian school context; multilingualism in the media in Algerian context; urban context of the city of Mostaganem. She published many articles and books on sociolinguistics: *Sociolinguistique du Maghreb* (Alger : Hibr éditions, 2018), *La Situation sociolinguistique en Algérie : Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre* (Paris : L'Harmattan, 2013) and she is a coordinator (with Stambouli Meriem) of *Pour un plurilinguisme algérien intégré* (Paris : Riveneuve éditions, 2016).

## Notes

- 1 Le questionnaire utilisé a été conçu par notre étudiante Wassila Bentenni dans le cadre de son mémoire intitulé : « *L'Insécurité linguistique en contexte universitaire dans l'enseignement/apprentissage de la matière Technique d'Expression Orale en classes des 1ère, 2ème et 3ème années de licence* », (2018), S/D de Ibtissem Chachou, Université de Mostaganem.
- 2 Meriem Stambouli, « Interactions didactiques en classe de français langue non maternelle (enfants de 7-8 ans) en école algérienne : compétences langagières visées et pratiques de classe » (thèse de doctorat en sciences du langage, S/D Marie-Josèphe-Berchoud. Université de Franche-Comté, 2011).
- 3 Dalida Temim, « Politiques scolaire et linguistique : quelle(s) perspective(s) pour l'Algérie ? », in *Le français aujourd'hui*, vol. 154, no 3, 2006, 19-24.
- 4 *Idem*, 11.
- 5 Des réponses à ces questions ont été obtenues auprès d'un échantillon plus large d'étudiants issus des trois niveaux : L1, L2 et L3. [Wassila Bentenni, « L'Insécurité linguistique en contexte universitaire dans l'enseignement/apprentissage de la matière Technique d'Expression Orale en classes des 1ère, 2ème et 3ème années de licence », Dissertation en sciences du langage, S/D de Ibtissem Chachou (Université de Mostaganem, 2018). ]
- 6 Ibtissem Chachou, *Sociolinguistique du Maghreb* (Alger : éditions Hibr), 74.
- 7 William Labov, *Sociolinguistique* (Paris : Les Éditions de Minuit, 1976).
- 8 Marceline Laparra, « L'Oral, un enseignement impossible ? », in *Pratiques*, 2008, 10.
- 9 *Idem*, 44.
- 10 Elimam Abdou, *L'Exception linguistique en didactique* (Oran : Dar El Gharb, Algérie, 2006).

- 11 Émile Genouvrier, « Quelle langue parler à l'école ? Propos sur la norme du français », in *Langue française*, n° 13, 1972 : *Le français à l'école élémentaire*, sous la direction de Frank Marchand, 34-51.
- 12 Michel Francard, « Insécurité linguistique », in Marie-Louise Moreau (dir. ), *Sociolinguistique. Concepts de base* (Mardaga : éd. M. L. Moreau, 1997), 174.
- 13 Cherifa Bouatta, « Argumentaire » du colloque *Figures de la violence en Algérie : Aspects psychologiques et sociologique*, in Bouatta Cherifa (dir. ), *Actes du colloque national*, les 10 et 11 mai 2016 (Université Abderrahmane Mira de Bejaia, 2017).
- 14 Rachid Bessai, « Peut-on lutter contre la violence à l'école ? », (actes du colloque *Figures de la violence en Algérie : Aspects psychologiques et sociologiques* 10 et 11 mai 2016 (Université Abderrahmane Mira de Bejaia), 137.
- 15 *Idem*, 140.
- 16 Wassila Bentenni, *ibidem*.
- 17 Émile Genouvrier, *idem*, 44.
- 18 « Pédagogie : De son étymologie grecque signifiant 'le fait de conduire l'enfant à l'école', puis de le diriger, au sens éducatif du mot, le terme actuel s'est considérablement éloigné pour prendre des valeurs d'extension diverse. » [in Jean-Pierre Cuq, (dir. ), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Paris : Jean Pencreac'h, CLE International, S. E. J. E. R. , 2003), 188. ] Selon une autre source : « Le mot 'pédagogie' vient du grec ancien 'enfant' et 'conduire, mener, élever'. La petite histoire raconte que ce mot grec désignait la personne (généralement, un esclave) accompagnant les enfants sur le chemin de l'école et ceci afin d'éviter de mauvaises rencontres ». [En Ligne URL <http://www.appac.qc.ca/pedagogie.php> (Consulté le 15 septembre 2019). ]
- 19 Souvent, on reproche aux étudiants le fait qu'ils soient inscrits en licence de langue française et qu'ils ne maîtrisent pas le français, ou de commettre des erreurs jugées graves pour des futurs enseignants de français, comme si l'erreur commise était incorrigible. Autant de remarques qui sont à même de susciter des sentiments de honte, de culpabilité et qui sont générateurs d'insécurité linguistique et élocutive.
- 20 La réponse est ambiguë, mais l'étudiante entendrait par « *je fais mes limites* » « je fais mon possible », il serait impossible pour l'enseignant de la blâmer vu qu'elle fait de son mieux.
- 21 Par « naturellement », l'enquêtée qualifierait son attitude face au blâme de l'enseignant.

# Du récit à la théâtralisation populaire des panégyriques : cas *du Panégyrique du roi Béhanzin* de l'ancien royaume d'Abomey

From Narrative to Popular Theatrical Panegyrics: Case of *the Panegyric of King Béhanzin* of the Former Kingdom of Abomey

*Dègbédji Eric Hassawignan\**

Established with the aim of magnifying and immortalizing the actions of the king, the royal panegyric is one of the many vestiges through which the rulers of Abomey express their wisdom and intrinsic values without which this ancient kingdom could not resist the French penetration. *The Panegyric of King Béhanzin* is an example. But recited at the beginning, the panegyric in its execution gives place, thereafter, to a real popular spectacle through which the actors seek to communicate to the public of the cardinal values without which a nation could not be built and developed. The present study, by means of dramatic analysis and content analysis, addresses the phenomenon and demonstrates the theatrical dimension in the execution of this rich cultural heritage. *The Panegyric of King Béhanzin* will serve as a support for reflection. Two key themes are discussed: the analysis of the theatrical dimension of the panegyrics and the apprehension of the philosophical scope that these pieces transmit.

Tale; popular theatrical, royal panegyrics; actors; spectators; scenic space; costume.

---

## Introduction

Les continents du monde disposent d'une multitude de manières par lesquelles ils expriment leurs réalités quotidiennes. À l'instar de ceux-là, l'Afrique, un continent dominé par l'oralité, a développé un style communicationnel polymorphe par lequel ses peuples transmettent leurs valeurs, leur histoire et leur vécu quotidien. Au sein de ce style de communication, figure l'usage du panégyrique, un genre littéraire oral très prisé en Afrique en général et au Bénin en particulier. Cependant, les observations au

---

\* University of Abomey-Calavi, Republic of Benin

cours de sa récitation révèlent la présence d'un certain nombre d'éléments propres au théâtre qui nous permettent « d'élargir la récitation des panégyriques aux dimensions du théâtre »<sup>1</sup>. De ce point de vue, nous estimons alors que nous ne sommes plus dans un récit *stricto sensu*, mais dans une sorte de théâtralisation du panégyrique qui, par nature, est un genre du récit. Des chercheurs comme Bienvenu Koudjo<sup>2</sup>, Bakary Traoré<sup>3</sup> et Jacques Chevrier<sup>4</sup> ont partiellement abordé la problématique relevant de ce phénomène, mais sans vraiment l'approfondir. Cette étude va dans le même sens et prend comme support d'analyse *le Panégyrique du roi Béhanzin*<sup>5</sup>, texte que nous avons transcrit dans la langue *fon* et traduit en français. À cet effet, nous nous proposons de mettre en relief deux axes qui sont les dimensions théâtrales du panégyrique et la philosophie dont il est porteur. L'analyse dramatique et l'analyse du contenu nous aideront à le faire.

### **1-À propos des panégyriques royaux et de la théâtralisation populaire**

Sans remonter aux origines, ni faire une littérature autour du panégyrique, le concept a un historique que le contexte actuel ne nous permet pas d'élucider. Mais, d'une manière générale, il est perçu comme un discours à la louange d'un personnage, d'une ville, ou d'un saint. Avec le Professeur Abiola F. Iroko, les panégyriques se conçoivent comme « des pièces orales qui nous situent les collectivités humaines dans le temps, l'espace et le groupe au sein duquel elles vivent »<sup>6</sup>. Le Professeur Koudjo Bienvenu consolide cette définition et précise avec assurance que, dans la tradition orale africaine, « ils se présentent sous la forme d'une litanie de noms, de titres et de hauts faits servant à faire l'éloge d'une personnalité, d'un groupe humain ou d'une collectivité familiale ou servant à rattacher un individu à sa collectivité. »<sup>7</sup>.

Ces définitions nous permettent de déduire que le panégyrique est un genre oral destiné à faire l'éloge d'une personne ou d'un groupe de personnes, en évoquant, bien sûr, les hauts faits de ses ancêtres. Mais, au-delà d'un simple éloge, ces textes oraux établissent une liaison entre la personne louée et ses ancêtres lointains qu'ils proposent comme modèle en fonction des valeurs cardinales que ceux-ci ont incarnées. De ce point de vue, nous affirmons, donc, avec le Professeur Ascension Bogniaho que le panégyrique est un récit qui « regorge d'informations sur une personne ou groupe social, propose des lignes de conduite ou des qualités dont l'imitation assure la tranquillité de l'existence »<sup>8</sup>.

L'adjectif « royal » qui accompagne le concept n'est qu'une précision dont le but est de lever l'équivoque et de circonscrire notre champ d'étude. Parler, donc, des panégyriques royaux revient à parler des panégyriques adressés aux rois. Cette tâche mnémotechnique relève de la compétence des Kpanlingan<sup>9</sup> ou des griots qui sont « les connaisseurs et les gardiens de bien des secrets, de bien des informations intimes du monarque »<sup>10</sup>.

Quant à l'expression « théâtralisation populaire », elle est formée de deux mots, théâtralisation et populaire. Le premier, étant l'action de théâtraliser, consiste – selon le dictionnaire encyclopédique *Le Petit Larousse* – « à donner un caractère de théâtralité ; il s'agit de faire ressortir ce qui dans une œuvre ou un spectacle est spécifiquement théâtral ou renvoie aux aspects scéniques, physiques, concrets du théâtral. »<sup>11</sup>. Cette définition suggère que, au départ, l'œuvre en question n'était pas vue sous l'angle théâtral. Même si elle présentait des aspects théâtraux, ils sont à l'état latent. La théâtralisation se donne, donc, pour tâche de faire ressortir ces aspects. On assiste, alors, à un phénomène consistant à passer d'un genre autre que le théâtre au genre théâtral lui-même : c'est le phénomène de transgenre en littérature. L'adjectif qualificatif « populaire » n'indique rien d'autre que ce qui est issu du peuple, qui s'adresse à lui et au public le plus nombreux qui n'est pas forcément instruit.

Ces deux explications réunies, suggèrent que la théâtralisation populaire se manifeste par l'identification des marques spéciales du théâtre ou encore par la mise en scène d'une œuvre qui n'est pas forcément théâtrale, et dont la matière ou le sujet est puisé des réalités quotidiennes du peuple et adressé à ce dernier. Il apparaît, donc, dans notre contexte, que le peuple occupe une place d'honneur dans cette mise en scène. Telles sont les caractéristiques que nous retrouvons dans la profération du panégyrique, un genre oral destiné à être récité. Tout bien considéré, parler de la théâtralisation populaire du panégyrique royal revient à identifier, avec preuves à l'appui, les éléments de théâtralité dans l'exécution du panégyrique royal. Pour y arriver, nous avons choisi comme support le panégyrique du roi Béhanzin d'Abomey. Ce texte célèbre la suprématie du Dahomey d'alors à travers ce souverain. Sa bravoure et son invincibilité lui ont permis de lutter contre la pénétration française dans le royaume. Il s'agit d'un certain nombre de valeurs que met en relief ce patrimoine culturel très riche que nous nous proposons de présenter intégralement en annexe. Mais, pour l'heure, occupons-nous de ses dimensions théâtrales.

## **2-Les dimensions théâtrales du panégyrique royal**

Cet axe nous permettra de faire ressortir les aspects théâtraux du panégyrique dans son contexte d'exécution. Au moyen de l'analyse dramatique, nous parlerons, donc, de l'espace scénique et de son occupation, des acteurs et de leur costume, des spectateurs et sans oublier d'évoquer l'aspect de la théâtralisation vocale.

### *2-1-Pour une théâtralité des panégyriques*

- L'occupation de l'espace scénique

La scène est le lieu où les acteurs apparaissent devant le public pour l'action théâtrale. Elle est la partie du théâtre où jouent les acteurs. Quelle que soit sa forme, elle représente l'un des éléments déterminants d'un spectacle dramatique. Le contexte de notre analyse nous offre deux types d'espace scénique qui ne sont pas



très loin l'un de l'autre. Il s'agit de la façade du palais (considérée comme une place publique) et de l'intérieur du palais royal.

Le premier, assimilé à la place publique du village, a un caractère purement naturel. Entouré sur trois de ses côtés par le public-spectateur, il est à ciel ouvert et rend le spectacle totalement gratuit. L'espace scénique n'est pas identifié pour de bon. La **fig. 1** ci-dessous illustre le type de scène auquel nous faisons allusion.

La **fig. 1** offre l'image d'une scène semi-circulaire et de son occupation lors de l'exécution d'un panégyrique. Comme on peut le constater, son décor tout naturel, caractérisé par quelques cases qui entourent la scène et par la lumière du jour avec la présence des arbres « au pied desquels reposent quelques canaris rituels »<sup>12</sup>, rend le spectacle plus vivant et populaire. La liberté de son indécision fonde la liberté de choix de l'espace dramatique puisque, à l'observation, rien n'a été prévu pour marquer une frontière entre la scène en tant que lieu de représentation et le public comme le présentent les scènes modernes. Il s'en suit que les spectateurs discutent l'espace scénique avec les acteurs. C'est pourquoi, parfois, il devient exigü ou encore vaste au moment de la mise en scène. Cette inconstance au niveau de la délimitation de l'espace scénique justifie en partie qu'il s'agit d'une représentation de circonstance. Le choix porté sur la place publique comme lieu de spectacle n'est pas anodin. C'est « le lieu qui inspire la confiance et la paix ; c'est là que la sagesse populaire trouve à s'employer ; c'est là que les paroles des vieillards tombent comme des sentences et pénètrent la conscience des jeunes ; [...] mais c'est là surtout que la conscience collective vient s'exprimer à travers le théâtre »<sup>13</sup>.

Le second espace de représentation n'est pas loin du premier. À une nuance près, la scène se passe, cette fois, à l'intérieur du palais. Une entrée lui donne, alors, accès et seuls les courtisans et les invités peuvent avoir accès au spectacle. Excepté ceci, les autres aspects et le décor demeurent les mêmes.

À l'analyse, ces types d'espaces scéniques que nous avons identifiés peuvent être assimilés aux espaces de représentation scénique des théâtres antiques grec et romain parce que répondant aux mêmes caractéristiques. Ce constat n'a fait que confirmer l'existence, en Afrique noire, d'un théâtre propre à elle, et traduit l'universalité de l'art dramatique. Mais, suffit-il d'avoir une scène pour prétendre parler de théâtre ? Il faut des acteurs pour occuper la scène. Qu'en est-il, alors, de ces acteurs et de leurs costumes ?

- Le Griot ou *Kpanlingan* : un acteur à costume particulier

L'acteur est l'instrument de la représentation. Il est celui qui joue un rôle dans une représentation. Il s'habille en fonction du rôle ou de l'idéologie dont il est porteur. À l'image de l'espace scénique, il est un maillon très important au milieu des éléments spéciaux d'une mise en scène<sup>14</sup>.

Dans le cas de l'exécution d'un panégyrique, les acteurs sur scène sont les *kpanlingan* ou les griots. Leur rôle est de réciter le panégyrique du roi et de porter à l'attention de la population les hauts faits de ses prédécesseurs. Il ne s'agit pas d'un simple récit, mais de scènes dramatiques interprétées par ces griots. Cette affirmation, quoique vraie, peut susciter quelques réticences. Mais, pour s'en convaincre, il suffit d'avoir recours à Ahmed Cheniki qui, montrant le fonctionnement particulier des représentations dramatiques traditionnelles africaines, affirme que « le griot africain est un acteur total [...] »<sup>15</sup>. Cette thèse d'A. Cheniki est renforcée par Jacques Chevrier<sup>16</sup> qui souligne que le griot et même le conteur africain font du théâtre. Sur scène, donc, la tâche est répartie entre l'acteur principal qu'est le *kpanlingan* et les acteurs secondaires qui sont ses accompagnateurs. Le premier est le principal récitant. Ses propos sont dupliqués par les autres acteurs. Cette duplication nous amène à obtenir un texte qui présente le schéma ci-après :

<i>1-Axósú Gbehanzin</i>	(acteur principal)
<i>Axósú Gbehanzin</i> ♪ 17	(acteurs secondaires)
<i>2-Danxome xósú Gbehanzin</i>	(acteur principal)
<i>Danxome xósú Gbehanzin</i> ♪	(acteurs secondaires)
<i>3-Gbe wexanzinb'ayijélé</i>	(acteur principal)
<i>Gbe wexanzinb'ayijélé</i> ♪	(acteurs secondaire)
<i>4-Atín e jòq'ayí ji lé</i>	(acteur principal)
<i>Atín e jòq'ayí ji lé</i> ♪	(acteurs secondaires)
Etc.	

Cette séquence du panégyrique du roi Béhanzin nous offre le tableau de la présentation et de l'exécution d'un panégyrique royal. L'observation révèle que les vers ou les propos de l'acteur principal sont répétés par les acteurs secondaires. C'est après cette répétition qu'intervient le gong, un instrument musical symbolisé ici par une note musicale. « L'éloge est donc déclamé par le chef et la réplique est donnée sous forme de chants par le restant de la troupe. »<sup>18</sup>. C'est ici au niveau de ces prises de parole, de manière alternative, que s'installe le dialogue verbal entre les acteurs, car cette réplique intervient comme une réponse servie. Mais, le dialogue n'est pas que verbal à cette occasion. On assiste également au dialogue muet entre les acteurs et le souverain, se manifestant par le sourire et les mouvements de tête de ce dernier, qui traduisent son approbation. À partir de ce moment, tout fonctionne comme un langage codé, renforcé par des mouvements binaires du bras allant du haut vers le bas, des tours et détours dans les espaces scéniques lors de la prestation. Quant aux actrices, elles adoptent une position toute particulière : presque accroupies, elles psalmodient les panégyriques rythmés de mouvements des mains, partant de la bouche tantôt vers le souverain et tantôt vers le sol. En clair, toute une chorégraphie s'organise sur la scène pour rappeler l'histoire et la généalogie du royaume à travers

ces paroles scandées qui rendent à la fois le souverain et le public gais (Voir **fig. 2** ci-dessous pour plus de précision).

Comme on peut le constater dans la **fig. 2**, les acteurs sur scène peuvent être répartis en deux catégories : l'acteur principal et le chœur. Le premier est légèrement détaché du groupe et le chœur le suit.

Concernant les costumes, comme on peut le remarquer dans la **fig. 2**, ils ont une allure traditionnelle et demeurent les mêmes au niveau des acteurs, à quelques nuances près. Les hommes, pieds nus, mettent une chemise généralement de couleur blanche accompagnée d'un pagne soigneusement noué à la hanche. Quant à l'actrice, elle se reconnaît facilement dans le lot. Pieds nus également, elle ne doit mettre aucun vêtement cousu si ce n'est pas des pagnes pour protéger sa poitrine. Pour la circonstance, elle renforce tout ceci de bijoux de qualité pour rehausser sa beauté physique. L'habillement, donc, au niveau des acteurs et des actrices n'est pas identique. Mais, que ce soit au niveau des acteurs ou des actrices, le costume répond à l'exacte reproduction du geste et à l'exacte imitation des accessoires rituels dont l'objectif n'est que de perpétuer les habitudes et les usages ancestraux. Mais, tout ceci n'a de valeur et de sens que lorsque le public-spectateur se déplace pour en tirer le maximum de profit.

- Le public-spectateur

La valeur d'une représentation ne commence qu'à partir du moment où elle est portée à l'appréciation du public. Sans le public spectateur, donc, on ne peut parler de théâtre. Il est celui qui regarde ce qui se passe sans y être mêlé pour autant, mais dont le jugement est primordial. Au-delà du message, les acteurs lui communiquent des émotions. Dans notre cas, la population constitue les spectateurs. Si la scène a lieu à la façade du palais ou sur une place publique, d'emblée c'est le peuple ou la population qui y est invité. C'est, d'ailleurs, pour cette raison que les acteurs officient dans la langue *fon*, une langue locale parlée dans le sud et dans le centre du pays. C'est, donc, le peuple qui est le vrai destinataire du message. Il regroupe toutes les couches de la société sans distinction de sexe ni d'âge, car l'espace est ouvert et, en plus, le spectacle est gratuit. Mais, à l'intérieur du palais, c'est la famille royale ou les courtisans qui constituent les spectateurs. Ici, l'espace est clos et visiblement, la population n'est pas la cible première des acteurs, mais le souverain et son entourage. Dans ce cas, les acteurs parlent, alors, du roi à lui-même et cela fait sa fierté. À cet effet, la **fig. 3** présente, à l'arrière-plan, une vue partielle des spectateurs dans un espace ouvert.

Mais, l'exécution d'un tel texte (le panégyrique) qui nécessite tant de dispositifs et draine un nombre aussi important de spectateurs doit certainement obéir à des règles qui vont le rendre plus séduisant.

## 2-2-Une théâtralisation vocale

La théâtralisation vocale est l'usage particulier de la voix et de la langue par l'acteur lorsqu'il entre sur scène pour exécuter le panégyrique. Elle se traduit par la création d'une harmonie entre la langue et la gestuelle, et la recherche permanente du bien-dire se manifestant par le respect scrupuleux des temps de pause et la bonne prononciation des textes, soutenue par l'utilisation d'une cloche double, l'instrument d'accompagnement aux fins de communiquer au public le plaisir auditif et visuel. L'élément principal qui indique le temps de la pause est l'intervention de la cloche double qui joue non seulement le rôle de métronome, mais aussi participe de la mise en rime et de la mise en spectacle de ces panégyriques. Comme on peut le constater, donc, le son de la cloche dans le texte oral joue le même rôle que la ponctuation dans le texte écrit. Et, c'est justement à ce niveau que le panégyrique prend tout son sens. D'ailleurs, le texte lui-même est conçu sur un rythme binaire se traduisant par le doublement des vers qui montre, certainement, le caractère didactique de ces vers faits pour être retenus grâce au système mnémotechnique. Pour être donc expressif et accrocher le public spectateur, les récitants doivent fortement en tenir compte. De manière pratique, si nous prenons cette même séquence du panégyrique du roi Béhanzin que nous avons citée plus haut, quatre temps de pause sont à observer dans l'exécution. Le premier au niveau de *Gbehanzin* (vers 1), le deuxième au niveau de *Gbehanzin* (vers 2), le troisième au niveau de *jélé* (vers 3) et le quatrième au niveau de *lé* (vers 4). À chacun de ces niveaux, les acteurs secondaires reprennent ces mêmes vers de manière alternative après l'acteur principal et il s'en suit l'intervention de la cloche double que nous indique le signe de musique suivant : (♩). Il y a, donc, une complicité vocale entre l'acteur principal et les autres, créant ainsi un mouvement de va-et-vient au niveau de la récitation. On assiste, alors, à une déclamation à rythme binaire presque cyclique qui, dans sa progression, parle du roi aux spectateurs et à lui-même. On retient, donc, que le panégyrique ne se dit pas n'importe comment. Il obéit à des normes et à des règles dont le respect, ajoutées aux richesses internes du texte oral, telles que les rythmes et les sonorités créent souvent, non seulement l'adhésion du public spectateur, mais lui confère aussi une importance philosophique.

## 3-Sens et portée philosophique

Le but du théâtre est de faire adopter aux membres d'une société certaines valeurs communes devant instaurer la cohésion sociale. Fruits des expériences collectives du peuple, les panégyriques royaux ne dérobent pas à cet objectif. Mieux, ils révèlent aux descendants les vertus de leurs aïeux afin qu'ils y puisent force et courage pour affronter les réalités actuelles. Ces quelques vers tirés du panégyrique du roi Béhanzin justifient ce propos :

- *Bo ny' axósuAjagidígidi* :

- *JimexósuAjagidígidi* :

Et tu te nommes le roi Adjaguidiguidi

Adjaguidiguidi, le roi de Djime

- *Gbowele fɔn adan bɔ xujĩ gbele* : Quand le requin s'irrite, la terreur gagne la mer  
 - *Bo ny'axɔsuWuxiavi* : Et tu te nommes le roi Wouxiavi  
 - *JimexɔsuWuxiavi* : Wouxiavi, le roi de Djime  
 - *Danxome xɔsuWuxiavi* : Wouxiavi, le roi de Danxome  
 - *Ceɖeceɖelewuhwekanje te* : Le très beau roi  
 - *Bo ny'axɔsuHwemajogbedo* : Et tu te nommes le roi Hwemajogbedo  
 - *Hwema jogbe doɖokeme* : Le soleil ne saurait abandonner la nature  
 - *Aditi gbajagbaja* : L'insaisissable  
 - *Nya cenɔsolan do xume* : Ce monsieur frappe à mort  
 - *KpajaLubɔgbatɔ* : Le destructeur de Kpadjaloubo  
 - *Agidigbowungbowun wilitɔ* : Lui qui captura Agidigbowoungbowoun

L'analyse de cette séquence révèle que ces quelques vers cachent un certain nombre de vertus, telles que le courage, la persévérance la bravoure et la ténacité qui sont inhérents au développement d'une nation. Cela peut se lire dans les vers 5 à 9 à travers l'emploi des expressions telles que « ne saurait abandonner », « l'insaisissable », « frappe à mort », et « le destructeur » qui sont assurément suggestifs de ténacité, de courage et de bravoure du souverain dont l'ultime mission est de protéger le royaume et de l'étendre. Elles sont renforcées par l'utilisation des noms forts comme « Requin », et « *Hwemajogbedo* » qui signifie : le soleil ne saurait abandonner l'univers. Ces noms forts symbolisent eux-mêmes l'invincibilité, la détermination et l'attachement. D'ailleurs, faut-il rappeler le contexte de la création de ces textes ? Le fonctionnement même de cet ancien royaume du Bénin repose sur le thème de la guerre quand on sait qu'il a tout le temps livré de rudes combats, soit pour agrandir le royaume, soit pour se venger ou défendre son patrimoine<sup>19</sup>. Ainsi, la force et la puissance d'un monarque du royaume se mesuraient par rapport au nombre de victimes faites. Pour réussir, il faut cultiver en soi ces valeurs cardinales qui apparaissent comme un caractère définitoire du royaume. Et le panégyrique du souverain en parle vaillamment pour révéler son intrépidité au combat. Si, donc, aujourd'hui elles réapparaissent par ce vestige, c'est que souvent, elles désertent le forum chez la couche juvénile africaine qui, par peur d'échouer, perd tout courage d'entreprendre. Du coup, celle-ci végète dans la lâcheté et les échecs répétés ; et cela l'empêche d'apporter sa pierre à la construction du pays, vu son manque d'initiative. Ce texte propose, donc, au public la meilleure solution : le retour à ces valeurs cardinales, seul gage de développement.

De ce fait, nous pouvons retenir que le panégyrique du roi Béhanzin, par la sagacité des griots, se révèle comme un discours idéologique dont l'objectif est d'inciter les jeunes à prendre non seulement modèle sur le personnage du roi atypique, mais œuvre à la « réconciliation des familles ou des clans antagonistes »<sup>20</sup>.

## Conclusion

En somme, on retient que le panégyrique royal, plus qu'une simple récitation, est une pièce ambivalente dont l'analyse révèle des richesses à plusieurs niveaux qui fondent l'esthétique littéraire. En prenant comme référence *le Panégyrique du roi Béhanzin*, nous avons montré que celui-ci présente une richesse non-négligeable autant au plan de sa profération, qui présente un caractère essentiellement dramatique, que dans son contenu. Cette réalité amène le Professeur Bienvenu Koudjo à le classer désormais, avec assurance, au rang des genres dramatiques<sup>21</sup> : « Avec les Kpanlingan, le déploiement dans l'espace du palais royal et l'utilisation d'instruments d'accompagnement ajoutés à l'utilisation de la voix de psalmodie »<sup>22</sup> élargissent la récitation des panégyriques à un véritable spectacle populaire qui « se sert de la culture et de l'idéologie du peuple »<sup>23</sup> pour lui communiquer des valeurs communes, lesquelles sont indispensables au développement de l'Afrique. Reste, cependant, que ces textes oraux soient valorisés et vulgarisés pour un changement de mentalité des fils et des filles du Bénin et d'Afrique.

### Annexe1 : Liste des figures



Figure n° 1 : Des acteurs occupant une scène (Source : festival international d'Abomey, 2017).





Figure n° 2 : Des acteurs en costume sur scène (Source : festival international d'Abomey, 2017).



Figure n° 3 : Des acteurs sur scène et des spectateurs à l'arrière-plan (Source : festival international d'Abomey, 2017).

## Annexe 2 : Panégyrique du roi Gbehanzin

1. Axósu/Gbehanzin/♫  
Roi/-/  
Le roi Gbehanzin
2. Danxomé/xósu/Gbehanzin/♫  
Danxomé/roi/-/  
Gbèhanzin, le roi du Danxome
3. Gbé/wé/xanzin/b'ayĩ/jélé/♫  
Monde/c'est/tenir/et/terre/indiquer/  
Le monde tient l'œuf que la terre désire
4. Atin/e/jo/d'ayĩ/ji/le/♫  
Arbre/le/naître/a/terre/sur/-/  
L'arbre qui vit sur la terre
5. Hw'ayĩ/wa/yi/jélé/♫  
Toi/terre/venir/prendre/montrer/  
Toi la terre le désires
6. Kan/e/jo/d'ayĩ/ji/le/♫  
Génération/ la/ naître/a/terre/sur/-/  
La génération qui vit sur la terre
7. Hw'ayĩ/wa/yi/jélé/♫  
Toi/terre/venir/prendre/montrer/  
Toi la terre le désires
8. Vodũ/kpodo/gbetó/kpo/e/Sé/do/le/♫  
Divinité/et/homme/-/que/Dieu/avoir/-/  
Les divinités et les hommes créés par Dieu
9. Lob'ε/ka/do/wεkε/mε/le/♫  
Et/ils/-/être/monde/dedans/-/  
Et qui sont dans le monde
10. Hw'ayĩ/wa/yi/élé/♫  
Toi/terre/venir/prendre/montrer/  
Toi la terre les désires
11. Bo/ny'axósu/Ajagidigidi/♫  
Et/être/roi/-/  
Et tu te nommes le roi Adjaguidiguidi
12. Jimε/xósu/Ajagidigidi/♫  
Djime/roi/-/  
Adjaguidiguidi, le roi de Djime
13. Gbowele/fɔn/adan/bɔ/xu/ji/gbele/♫  
Requin/reveiller/colere/et/mer/sur/gater/  
Quand le requin s'irrite, la terreur gagne la mer
14. Bo/ny'axósu/Wuxiavi/♫  
Et/être/roi/-/  
Et tu te nommes le roi Wouxiavi
15. Jimε/xósu/Wuxiavi/♫  
Djime/roi/-/  
Wouxiavi, le roi de Djime
16. Danxomé/xósu/Wuxiavi/♫  
Danxome/roi/-/  
Wouxiavi, le roi de Danxome
17. Ceḍe/ceḍe/ε/wũ/hwεkan/jε/te/♫  
Bien/bien/laver/corps/trait/tomber/debout/  
Le très beau roi
18. Bo/ny'axósu/Hwemajogbedo/♫  
Et/être/roi/-/  
Et tu te nommes le roi Hwemajogbedo
19. Hwe/ma/jo/gbé/do/dɔ/kε/mε/♫  
Soleil/ne pas/laisser/monde/-/a/nature/  
dedans/  
Le soleil ne saurait abandonner la nature
20. Aditi/gbaja/gbaja/♫  
Intraduisible
21. Nya/ce/nɔ/so/lan/do/xu/mε/♫  
Monsieur/mon/avoir l'habitude/piler/vi-  
ande/dans/os/dedans/  
Ce monsieur frappe à mort
22. Kpaja/Lubɔ/gbató/♫  
-/-/  
Le destructeur de Kpadjaloubo
23. Agidi/gbowun/gbowun wili/tó/♫  
-/gros/gros/attraper/faiseur/  
Lui qui captura Agidi gbowoun gbowoun
24. Un/xo/malɔn/we/Lade/♫  
Je/jouer/louer/toi/Lade/  
Je te loue Lade



Dègbédji Eric Hassawignan, University of Abomey-Calavi, Republic of Benin. (juniorhas333@gmail.com)

## Notes

- 1 Bienvenu Koudjo, *Pour une nouvelle taxinomie de la parole littéraire en Afrique (Problématique des genres de la littérature orale)* (Lomé-Togo : Awoudy Éditions, 2015), 142.
- 2 *Idem*, 168.
- 3 Bakary Traoré, *Le Théâtre négro-africain et ses fonctions sociales* (Paris : Présence Africaine, 1958), 159.
- 4 Jacques Chevrier, *Littérature Nègre* (Paris : Armand Colin, 1984), 281.
- 5 Béhanzin est le fils du roi Glèlè et douzième roi d'Abomey, un ancien royaume du Bénin. À l'instar de ses prédécesseurs, il a lutté farouchement contre la pénétration française dans le royaume et a également œuvré pour son développement. [*Panégyrique du roi Béhanzin*]
- 6 Abiola, F. Iroko, « Une littérature orale : le panégyrique du souvenir », in *Notre librairie*, 124, octobre-décembre 1995, 48.
- 7 Bienvenu Koudjo, *idem*, 88.
- 8 Ascension Bogniaho, « Littérature orale et développement », in *Littérature art et société* (Agence intergouvernementale de la francophonie, Cotonou : Flamboyant, 1999), 25.
- 9 Courtisans dont la fonction est de louer le souverain, en présentant la liste officielle de la succession au trône, en faisant le récit des grands événements du royaume, notamment les guerres, et en annonçant au peuple des décisions du régime. Ils sont également appelés griots du roi.
- 10 Jérôme C. Alladaye, *Le Kpanlingan dans le Danxomè* : Historien de l'oralité (Jéricho-Cotonou : CAAREC, 2010), 25.
- 11 Claude Augé, *Le Petit Larousse illustré* (Paris : Larousse, 1905), 1005.
- 12 Bakary Traoré, *idem*, 78.
- 13 *Ibid.*
- 14 Alexandre Adouncla, guide au musée historique d'Abomey, 40 ans. *Entretien* réalisé le 8 février 2017. Houenagnon Lopez Agoli-Agbo, astrologue, 27 ans. *Entretien* réalisé le 13 février 2017. Clément Kakessa, *kpanlingan* du roi Glèlè. Rebobineur et guérisseur traditionnel, 41ans. *Entretien* réalisé le 8 février 2017.
- 15 Ahmed Chéniki, « Le Théâtre en Afrique noire, itinéraires et tendances », Université d'Annaba (Algérie), 2010, 2, En ligne URL [http://interfrancophonies.org/images/pdf/melanges/cheniki\\_10.pdf](http://interfrancophonies.org/images/pdf/melanges/cheniki_10.pdf) (Consulté le 12 septembre 2018).
- 16 Jacques Chevrier, *idem*, 155.
- 17 Note musicale que nous avons utilisée pour représenter les moments d'exécution de la cloche double qui nous a servi à découper les textes selon les arrêts.
- 18 Bakary, Traoré, *idem*, 38.
- 19 Entre 1890 et 1892, le roi Béhanzin, à l'instar de ses prédécesseurs, avait développé une farouche résistance contre la pénétration française et contre ses frères ennemis qui convoitaient le pouvoir ou complotaient contre sa personne pour vassaliser le royaume.
- 20 Bakary, Traoré, *ibidem*.
- 21 Nous faisons notamment allusion à l'œuvre *Pour une nouvelle taxinomie de la parole littéraire en Afrique (Problématique des genres de la littérature orale)*, réalisée par le Professeur Bienvenu Koudjo (Éditions Awoudy, 2016 – Africa – 168 pages) sans oublier : Bienvenu Koudjo, *Théâtre, rites et folklore au Dahomey*, Thèse de doctorat du 3<sup>e</sup> cycle, Université de Paris III (UER de Littérature Générale et Comparée), 1976, 325 p. [<http://www.sudoc.abes.fr/xslt/DB=2.1//SRCH?IKT=12&TRM=006542689&COOKIE=U10178,Klecteurweb,I250,B341720009+,SY,NLECTEUR+WEBOPC,D2.1,E1064d8e4-10,A,H,R95.77.249.202,FY>].
- 22 Bienvenu Koudjo, *idem*, 142.
- 23 Ayayi Togoata Apedo-Amah, *Théâtres populaires en Afrique, l'exemple de la kantata et du concert-party togolais* (Lomé : Awoudy, 2013), 24.

# Un caso di contaminazione linguistica: i forestierismi nei dibattiti elettorali

A Case of Linguistic Contamination: the Foreign Words in Electoral Debates

*Anamaria Gebăilă\**

A decisive moment in the construction of the candidates' ethos (Reyes 2015: 59), the televised political debate also represents an opportunity for the politicians to show their competence in foreign languages. Nevertheless, the foreign words, most of them having an English origin in nowadays discourse, are sometimes an infraction to the lexical norm of the language which has an autochthonous correspondent. This study aims to a qualitative description in the perspective of the relevance theory (Sperber/Wilson 1986) for the occurrences of foreign words in electoral debates in France, Italy and Romania between 2007 and 2017. The qualitative perspective underlines the pragmatic values of the foreign words and integrates them in the context of the Political Discourse Analysis (van Dijk 1997) by finding the various uses and by acknowledging the linguistic preferences of certain politicians. In a contrastive perspective, there is a general tendency of the electoral discourse to using English words in Italy, as opposed to the conservative linguistic tendencies in France.

political discourse; foreign words; relevance theory; ethos.

---

## 1. Introduzione

Definiti come “le parole straniere che siano diventate di uso più o meno comune in una lingua”<sup>1</sup> adattate, parzialmente adattate o non adattate al sistema fonetico della lingua di arrivo, i forestierismi nel discorso pubblico rappresentano ormai una costante della comunicazione. Tuttavia, le loro funzioni non sono sempre le stesse. Infatti, i forestierismi ricoprono un ampio ventaglio di utilizzi pragmatici: essi possono fungere da elementi di prestigio linguistico in quanto prova di bilinguismo, così contribuendo alla costruzione dell'ethos del locutore<sup>2</sup>, di grande importanza nel discorso pubblico, ma possono avere anche sviluppi semantici marcati in prospettiva

---

\* University of Bucharest, Romania

diafasica, con significati imprestati nella lingua della politica da ambiti specialistici ben determinati, soprattutto dal settore dell'economia e della finanza, o ancora possono essere delle parole "di moda", a volte utilizzate come riempitivi o sfoggiate negli attacchi verbali contro gli avversari.

Perciò è importante analizzare la presenza dei forestierismi nell'ambito del discorso, con la consapevolezza che la scelta di una parola straniera invece di un'altra autoctona non è sempre libera, essendo fortemente condizionata dal contesto comunicativo. Siccome il messaggio politico è caratterizzato dalla "plurifunzionalità" e dalla "plurilegibilità",<sup>3</sup> soprattutto la presenza degli anglicismi non adattati al sistema della lingua di arrivo è difficilmente interpretabile: infatti, a parte il prestigio che ne può conseguire, a volte il termine inglese è più sintetico e più circoscritto rispetto al corrispondente o alla parafrasi, il che si dimostra utile nel ritmo accelerato delle risposte dei politici nei dibattiti, soggette a consegne temporali molto rigide. Altre volte invece i politici ne fanno un uso superfluo in prospettiva comunicativa, e così gli anglicismi "testimoniano solo la scarsa conoscenza dell'inglese da parte di molti politici"<sup>4</sup>.

## **2. Obiettivi e quadro teorico**

Quest'intervento propone quindi di individuare e analizzare in una prospettiva qualitativa e quantitativa incentrata sui principi della Critical Discourse Analysis<sup>5</sup>, che sottolineano l'importanza del contesto nell'interpretazione dell'intento del locutore, i tipi di utilizzi pragmatici dei forestierismi in un tipo di discorso pubblico rivolto a una fascia di destinatari molto ampia e varia, ossia nei dibattiti politici televisivi di più alto livello.

Oltre a determinare il valore pragmatico delle occorrenze presenti in un corpus di discorso politico, il secondo obiettivo della ricerca è quello di interpretare il corredo metalinguistico dei forestierismi, cioè delle parole che inseriscono o seguono immediatamente le parole straniere. Infatti, di norma il parlante si rende conto della natura non conforme al "purismo" della norma linguistica che la parola ha oppure dell'opacità o della trasparenza parziale del significato per tutti gli utenti della lingua ai quali si rivolge; pertanto, ricorre a elementi introduttivi come gli attenuatori proposizionali o attenuatori dell'attribuzione<sup>6</sup>, oppure a falsi attenuatori del tipo 'cosiddetto'.

Si analizzerà anche un'altra categoria interessante per la contaminazione linguistica, quella dei calchi sintattici, lessicali o semantici ancora risentiti come tali dagli utenti, inseriti dai candidati in mancanza di un disegno comunicativo preciso o, anzi, con un determinato intento espressivo in strutture metaforiche.

Nell'analisi si prenderà spunto dalla rilevanza comunicativa<sup>7</sup> che le parole straniere hanno, attirando l'attenzione dei telespettatori, i quali sono il destinatario finale del messaggio. Il momento di attenzione è accompagnato di solito da uno

sforzo interpretativo che alcuni dei destinatari del messaggio devono compiere per capire il significato dei forestierismi. In effetti, consapevoli delle difficoltà di decodifica concettuale, i politici offrono spesso delle spiegazioni dei forestierismi, inserite direttamente o introdotte da illustratori metalinguistici.

### **3. Descrizione del corpus**

Il corpus complessivo consiste nelle videoregistrazioni dei confronti elettorali televisivi tra i candidati per la Presidenza della Repubblica – per la Francia e la Romania – oppure per le Primarie del Centrosinistra o del P. D. in Italia, nell’arco temporale compreso tra il 2007 e il 2017. La durata totale è di 18 ore, distribuite come segue: 8 ore 13 minuti per i dibattiti tra Nicolas Sarkozy e Ségolène Royal (2007), François Hollande e Nicolas Sarkozy (2012) e tra Emmanuel Macron e Marine Le Pen (2017), 4 ore 24 minuti per il corpus rumeno, con i confronti Traian Băsescu vs. Mircea Geoană (2009), Klaus Iohannis vs. Victor Ponta dell’11 novembre 2014 e del giorno successivo, e 4 ore 23 minuti per il corpus italiano, con i dibattiti tra Matteo Renzi, Bruno Tabacci, Pierluigi Bersani, Laura Puppato e Nichi Vendola (2012), tra Matteo Renzi, Giuseppe Civati e Giovanni Cuperlo (2013) e tra Matteo Renzi, Michele Emiliano, Andrea Orlando (2017). Le durate e i dettagli riguardanti ciascuno dei confronti si ritrovano nella sezione finale intitolata *Corpus*.

Nonostante i confronti selezionati per il corpus italiano si svolgano tra più di due candidati e abbiano un formato alquanto diverso, con un’interazione piuttosto sporadica tra i candidati, essi rappresentano tuttavia una comunicazione politica di tipo argomentativo, in cui i rappresentanti provano a convincere un elettorato più ampio, non limitato agli elettori di sinistra. Inoltre, questo tipo di comunicazione presenta, in misura variabile, le caratteristiche del discorso politico nei dibattiti televisivi individuate da Kerbrat-Orecchioni (2017, 9-12): sono esempi di discorso orale in interazione, in un contesto mediatico in quanto confronto di proposte politiche, spontaneo o, nel caso del corpus italiano, perlopiù semi spontaneo, in cui si intrecciano le parti precostruite e quelle co-costruite in base agli interventi degli avversari e del moderatore.

### **4. Prestiti d’uso comune**

Una prima categoria di forestierismi non adattati foneticamente è rappresentata dalle parole d’uso comune, che denominano referenti quotidiani. Esse sono ormai entrate nel patrimonio della lingua di arrivo e non rappresentano più un elemento sorprendente a livello linguistico, essendo assimilate ai prestiti di necessità. L’uso corrente di un forestierismo di questo tipo fa sì che il parlante non inserisca più delle spiegazioni, delle strutture sinonimiche o delle strutture attenuative del termine, dando per scontata la trasparenza della parola. Un esempio in questo senso è l’utilizzo della parola *whisky* sotto (1):

(1) Mircea Geoană: La dumneavoastră acasă și la dansul acasă/de câte ori ați băut *whisky* cu domnul Vântu/ în anii precedenți/(. )

‘Da Lei e da lui quante volte ha bevuto del whisky insieme al signor Vântu negli anni precedenti?’

Traian Băsescu: Niciodată\(. )

‘Mai.’

Mircea Geoană: Cu sau fără cuburi/(. )

‘Con o senza cubetti [dei ghiaccio]?’

Traian Băsescu: Niciodată\(. )

‘Mai.’

Mircea Geoană: Să-l sunăm pe domnul Vântu\(. ) De câte ori v-ați întâlnit cu domnia sa/(. )

‘Chiamiamo il Signor Vântu! Quante volte l’ha incontrato? (03. 12. 2009, 1:28:34)

Nonostante la ridotta salienza in quanto forestierismo, la parola *whisky* non è in questo contesto sprovvista di risvolti pragmatici: in effetti, in uno scambio di critiche reciproche in cui il candidato del Centrosinistra Mircea Geoană provava a rispondere all’accusa di aver incontrato un affarista proprio la sera prima del duello elettorale, la risposta del politico fa riferimento a un altro momento caratterizzante per l’ethos di Traian Băsescu, ossia una comparsa di quest’ultimo in una trasmissione televisiva in cui dava delle indicazioni sul come bere un bicchiere di whisky senza ubriacarsi, riempiendolo di superalcolico fino al livello dei cubetti di ghiaccio. In guisa di difesa a un attacco lanciato da Traian Băsescu in un momento decisivo del tipo *silver bullet*, si ha quindi l’utilizzo di un anglicismo integrato nel sistema linguistico del rumeno come appello ironico a un’informazione – condivisa da gran parte dei telespettatori – importante nella costruzione dell’ethos dell’avversario.

### 5. Gli anglicismi e i linguaggi specialistici

Nei dibattiti elettorali e politici ricorrono spesso a termini specialistici e, a volte, persino a costruzioni sintattiche e retoriche tipiche dell’ambito al quale si riferiscono. Il trattamento linguistico di questi argomenti, proposti dagli intervistatori per accertare le competenze dei candidati in campi di interesse pubblico, rappresentano dei momenti chiave nella costruzione dell’immagine del “presidenziabile”. L’uso di termini specialistici può rivelarsi però un’arma a doppio taglio: se, da un lato, il candidato riesce a convincere i votanti delle sue capacità nel gestire problemi economici o giuridici, magari a differenza degli avversari meno abili nel maneggiare termini specialistici, dall’altro lato il suo discorso può sembrare opaco – e persino volutamente intricato per celare una certa incapacità nel risolvere un dato problema in una maniera favorevole per gran parte della popolazione. Perciò non di rado i termini specialistici e soprattutto i forestierismi ritenuti nuovi per il pubblico spettatore,

vengono accompagnati da una glossa esplicativa che il candidato sceglie di inserire subito dopo il lessema di origine straniera.

Un primo caso da analizzare è rappresentato dagli anglicismi non adattati foneticamente, come la *web tax* dell'esempio (2) – in cui, come in tutti gli esempi, l'elemento straniero è evidenziato in corsivo, mentre la spiegazione inserita dal locutore stesso è sottolineata:

(2) xxx È semplicissimo\(. ) noi (. ) vorremmo (. ) innanzitutto varare una *web* (. ) *tax*\(. ) Vorremmo che chi vende sul web sia equiparato dal punto di vista del prelievo fiscale rispetto ai piccoli commercianti delle nostre città che tengono vivi i nostri (. ) quartieri\(. ) (26/04/2017, Emiliano, 11:40-11:59)

Il sintagma non adattato foneticamente *web tax*, di ambito economico, è inserito dopo un preambolo che anticipa il carattere semplice della misura ed è accompagnato da una successiva spiegazione, costruita con la ripresa del condizionale *vorremmo*, seguito da un elemento utile nella costruzione del pathos, ossia la metafora dei piccoli commercianti come elementi vitali dei quartieri, determinati dal possessivo *nostri* per aumentare il grado di coinvolgimento del pubblico.

Sempre nell'ambito economico e nella categoria degli anglicismi non adattati si inquadra anche *one stop shop* dell'esempio (3) in rumeno, corredato, come tutti gli esempi tratti dal corpus rumeno, da una traduzione italiana che possa rispecchiare il significato del brano. Qui si ha un'interpretazione inserita dal marcatore esplicativo *adică*, 'cioè', della nozione inglese *one stop shop*, scandita da pause in elementi costitutivi e seguita dal sinonimo *debirocratizare*, 'sburocratizzazione', inserito dal marcatore di riflessione metalinguistica *altfel spus*, traducibile con 'in altre parole':

(3) Mediul de afaceri ne cere *one* (. ) *stop* (. ) *shop*\(. ) Adică (. ) investitorul străin/când a venit să se ducă la o SINGURĂ instituție/să primescă toate informațiile\ (. ) Altfel spus/ debirocratizare\(. ) (3/12/2009, Bănescu, 1:18:25-1:18:37)

'L'imprenditoria ci chiede *one stop shop*. Cioè l'imprenditore straniero, quando arriva qui, che vada da un unico ente per ricevere tutte le informazioni. In altre parole sburocratizzazione.'

La polirematica inglese interviene nel contesto degli investimenti stranieri in Romania, quindi l'anglicismo potrebbe essere giustificato da una contaminazione discorsiva con le discussioni avute con gli affaristi stranieri, quasi come una citazione in un discorso echeggiante. Tuttavia, si nota anche l'intento propedeutico del candidato Traian Bănescu a presentare al pubblico un vocabolo specialistico nuovo, il cui significato è sciolto in una spiegazione di registro familiare e in una sinonimia autoctona.

A volte i politici decidono di utilizzare i pochi secondi a disposizione proprio per fare delle riflessioni metalinguistiche su qualche termine economico, il quale tuttavia non è ritenuto opaco; è il caso dell'anglicismo *spending review* nel discorso

di Cuperlo riportato sotto (4), che cela un'accusa contro gli oppositori, i quali non erano riusciti a trovare le soluzioni per la riduzione dello spreco di soldi pubblici:

(4) È da trent'anni che si discute di: *spending review* in questo Paese\(. ) Poi cambiano i termini/questo è il più recente\(. ) (29/11/2013, Cuperlo, 33:06-33:11).

A differenza dell'esempio (3), nel quale Traian Băsescu spiega il termine utilizzato, Gianni Cuperlo inserisce *spending review* dopo una preposizione con vocale allungata, che potrebbe denotare un'incertezza nel progetto comunicativo. Il termine inglese, al quale il candidato non sembra aderire, è interpretato come significante recente di un fenomeno che si protrae da ben trent'anni, con una vaga riflessione di lessicologia diacronica in una chiosa inserita come frase a sé stante dopo una pausa. Quest'ultima riflessione metalinguistica è particolarmente saliente in un contesto molto tassativo per quanto riguarda l'amministrazione dei tempi, con un cronometro ben visibile sullo schermo e i candidati che hanno a disposizione un minuto per rispondere alla domanda rivolta dal moderatore; pertanto, può essere interpretata come una critica che mira a un'abbondanza terminologica la quale non aiuta la popolazione a capire il contesto economico e tanto meno aiuta i politici a trovare delle soluzioni valide alla riduzione della spesa pubblica.

Nel corpus francese si ritrova l'esempio (5), nel quale si ha un'integrazione con la spiegazione del forestierismo *task force*, ormai entrato nel linguaggio militare francese, equiparato con *cellule*, il corrispondente meno preciso e meno circoscritto in prospettiva diafasica, però abbastanza trasparente nel contesto:

(5) et pour prévenir plutôt que guérir/ je créerai une *task force*/une cellule/ auprès du Président de la République\(. ) (02. 05. 2012, Macron, 1:08:00-1:08:08)

La sostituzione avviene probabilmente in seguito alla necessità di Emmanuel Macron di proteggersi contro la reazione "purista" di fronte agli anglicismi, ma può essere anche il risultato della volontà di rendere più chiaro un termine possibilmente sconosciuto a una fascia di elettori. Significativa però è la scelta di utilizzare un termine risultante da un calco dall'inglese che rappresenta una contaminazione dei registri specialistici in base a una metafora, con *cellule* che traduce parzialmente il sintagma inglese *crisis cell*, di uso corrente – e non soltanto nell'ambito militare.

Non sempre però il termine specialistico viene spiegato. Nell'esempio (6) una nozione precisa di ambito finanziario come *euro bonds* è abbinata a un contenuto vago riguardante la posizione politica in merito alla politica finanziaria europea:

(6) Le chef du gouvernement espagnol qui est de droite se dit/»Mais, je ne peux pas tenir s'il n'y a pas de croissance»\(. ) Le chef du gouvernement néerlandais a la même attitude\(. ) Mario Monti aussi/qui n'est pas de ma sensibilité non plus/ mais qui est bien conscient que l'Italie ne peut pas vivre en récession\(. ) Bref/ je sens les lignes bouger\(. ) Et même du côté allemand/c'est plus difficile:/notamment sur la

Banque Centrale Européenne/où sur les *euro bonds* il y a un nouvel état d'esprit\(. ) (02/05/2012, Hollande, 1:22:41-1:23:30)

In questo caso, la nozione specialistica è il secondo termine di un'enumerazione dei punti divergenti con la Germania per quanto riguarda le politiche finanziarie europee, in un contesto di tipo enumerativo più esteso. In effetti, François Hollande si serve degli esempi di altri decidenti europei per appoggiare la propria proposta economica di cambiamento, enunciata in termini piuttosto vaghi. Il politico inserisce il termine specialistico per lasciare almeno l'apparenza di un discorso specialistico, malgrado la pseudo citazione del Presidente del Consiglio spagnolo, l'utilizzo di metafore di ambito militare come *je sens les lignes bouger* o della concettualizzazione dei Paesi come esseri viventi in *l'Italie ne peut pas vivre en récession*, accanto all'uso di termini del campo semantico percettivo – *je sens, sensibilité, état d'esprit* –, tutti procedimenti più adatti a creare del pathos e non un ethos di candidato competente in questioni economiche.

#### **6. Attenuazioni linguistiche dei forestierismi**

Come si può notare anche dagli esempi soprammenzionati, i forestierismi non adattati sono in genere risentiti come elementi linguistici esotici dai politici che scelgono di utilizzarli, quindi rappresentano un evento comunicativo insolito. Proprio grazie a questo carattere meno abituale i forestierismi vengono mitigati in certi contesti.

In (7) ad esempio il marcatore discorsivo con valore di attenuatore categoriale *cosiddetto* agisce al livello metalinguistico del significante inserendo un anglicismo, subito seguito dalla glossa italiana:

(7) vedendo/il cosiddetto *fact checking* ossia e: un: e: ANALISI della veridicità (. ) delle vostre affermazioni\(. ) (12/11/2012, Semprini, 1:01:38-1:01:50).

Il brano, tratto questa volta dall'intervento del moderatore Gianluca Semprini, è significativo anche per quanto riguarda la spiegazione, nella quale l'equivalenza iperonimica *ANALISI*, con un picco dell'intonazione, è inserita dopo la congiunzione coordinante esplicativa *ossia*, prova della scarsa diffusione del sintagma che impone la sua spiegazione. L'inquadramento categoriale difficile è invece comprovato anche dalle esitazioni con la vocale riempitiva allungata *e:*. Ovviamente, nel discorso del giornalista l'intento esplicativo è inerente al suo ruolo di moderatore e interprete del messaggio politico a servizio dei telespettatori votanti e in questo senso rappresenta una manovra discorsiva coerente alle aspettative del pubblico. Il forestierismo invece sarebbe da ricondurre al prestito della realtà del *fact checking* dai formatti di dibattiti all'americana.

#### **7. La costruzione dell'ethos attraverso forestierismi**

Un caso particolare di utilizzo di forestierismi è rappresentato dall'allegoria del calciatore attraverso la quale Matteo Renzi sceglie di costruirsi l'ethos in maniera diretta, descrivendo sé stesso come un calciatore a cui piace segnare in (8):



(8) Enrico Letta è una persona molto seria e molto competente\(. ) Prendo il punto per dire: che in continuazione mi dicono (. ) “Ma tu vuoi fare il Segretario perché vuoi prendergli il posto”\(. ) Io sono uno di quelli a cui PIACE tirare i calci di rigore\(. ) a cui piace tirare in porta/a cui piace far *goal*\(. ) Ma quando c’è una squadra/penso che se c’è uno di fronte al portiere che non è in fuorigioco/che può segnare LUI/il tuo compito è passargli la palla e fare l’*assist*\(. ) (12/11/2013, Renzi, 51:26-51:45)

Non stupisce il fatto che il lessico calcistico veicoli degli anglicismi ed è ovvio che il politico non ritiene necessario spiegare i forestierismi, nonostante l’esistenza di sinonimi come *rete* per l’ingl. *goal*. Tuttavia, la diffusione dei termini inglesi negli interventi dei cronisti sportivi da una parte e la diffusione capillare del calcio come sport egemone in Italia dall’altra parte rende inutile – perlomeno nel progetto discorsivo di Matteo Renzi – inserire delle spiegazioni, dei sinonimi o degli attenuatori. Inoltre, l’allegoria del calciatore viene estesa in una metafora del partito come squadra calcistica nella quale l’aiuto reciproco è fondamentale per arrivare alla vittoria e, per estensione, del confronto politico in quanto sfida sportiva.

Un altro caso interessante di uso di un’espressione straniera per costruirsi un ethos particolare, in questa situazione di uomo colto che padroneggia il latino, è l’esempio (9), in cui Nicolas Sarkozy sceglie di adoperare un’espressione latina in una frase falsamente inclusiva con valore iussivo:

(9) Ne faisons pas de remarque *ab nominem*:\(. ) (02/05/2007, Sarkozy, 1:22:24)

Nicolas Sarkozy rimprovera a Ségolène Royal di aver lanciato contro di lui un attacco di tipo personale, ma, invece di utilizzare l’espressione latina *ad hominem*, crea per associazione paronimica la variante *ab nominem*. Così, nella misura in cui il pubblico percepisce l’errore – fatto difficile data l’associazione paronimica e la continuazione senza pausa del dibattito piuttosto acceso tra i due candidati –, riesce ad ottenere l’effetto contrario. Oltre all’intento di crearsi un ethos di uomo di cultura, in (9) traspaiono però anche il sarcasmo e perfino la condiscendenza evidente soprattutto nel tono leggermente paterno e nell’utilizzo della quarta persona verbale in *ne faisons pas*.

#### 10. L’influsso straniero nelle neoformazioni

A volte l’influsso straniero non si limita ai prestiti non adattati, ma si estende anche su alcune neoformazioni con significato metaforico. In questo senso illustrativo è l’esempio (10), in cui con il rum. *cocoșism* si ha un calco dell’ingl. *cockiness*. Si tratta di un lessema che non si ritrova sui dizionari d’uso del rumeno, con uno statuto di *hapax* di facile decifrazione per l’utente medio, essendo un derivato di *cocoș*, ‘gallo’, con *-ism*, un suffisso tipico per designare atteggiamenti e correnti di pensiero di diversi tipi, comprese quelle politiche:

(10) Evident că apărarea interesului național românesc este PRIMA obligație a Președintelui României\(. ) Dar NU prin confruntare și prin tensiune și prin acest gen de *cocoșism* pe granița alianței – (03/12/2009, Geoană, 53:14-53:24)

‘Ovviamente, la difesa dell’interesse nazionale rumeno è l’obbligo primordiale del Presidente della Romania. Ma non attraverso confronto e tensione e attraverso questo tipo di gallismo’.

Nonostante la natura insolita della parola e l’adattatore categoriale *acest gen de analizat* altrove<sup>8</sup>, sembra poco probabile dall’intonazione e dal ritmo piuttosto spedito della pronuncia che la scelta linguistica sia stata spontanea visto che si tratta di un attacco rivolto contro l’avversario diretto che non avrebbe protetto l’interesse nazionale e avrebbe danneggiato la relazione della Romania con la Russia attraverso un atteggiamento troppo superbo, da galli.

### **11. A mo’ di conclusione**

Da questa breve descrizione illustrata attraverso alcuni esempi significativi si evince come, in genere, i forestierismi non adattati siano elementi insoliti, che destano curiosità e concentrano l’attenzione dei destinatari del discorso. Queste proprietà non sono sconosciute ai politici, i quali riescono ad approfittare del potenziale che hanno i forestierismi nella costruzione dell’ethos.

Una prima categoria è rappresentata dai prestiti ormai senza salienza in quanto parole straniere, che denominano realtà comuni ma che possono essere sfruttati in chiave ironica ricorrendo alla memoria collettiva dell’ethos dell’avversario, precedentemente costruito in maniera diretta o indiretta. D’altro canto si hanno i prestiti riconducibili a diversi ambiti specialistici tra i quali predominante è il lessico economico; essi sono di norma spiegati, equiparati da varianti sinonimiche autoctone, più o meno precise per quanto riguarda il significato, e a volte attenuati in chiave metalinguistica.

Le osservazioni di stampo contrastivo non possono essere sfruttate in chiave quantitativa e non permettono conclusioni generali vista la varietà dei parlanti, le dimensioni disuguali dei corpora e la diversità dei contesti comunicativi. Tuttavia, si nota una tendenza a spiegare i termini specialistici nei brani dedicati all’argomento economico in tutti e tre i corpora analizzati, mentre la presenza di un latinismo non adattato è riscontrabile soltanto nel corpus francese, come possibile strumento nella costruzione dell’ethos. La presenza di spiegazioni nelle tre lingue nonostante la pressione del tempo e l’importanza della situazione comunicativa del dibattito per il risultato delle elezioni fa pensare anche all’intento dei politici di rendere noti ai votanti termini d’uso specialistico i quali però sono importanti nella costruzione del programma di azione politica che loro propongono, così chiarendo significati che fino a quel momento potevano risultare opachi per il grande pubblico.

## Corpus

**francese:**

02/05/2007 = Nicolas Sarkozy vs. Ségolène Royal, 2h 41 min; giornalisti: Arlette Chabot e Patrick Poivre d'Arvor, TF1, <http://www.ina.fr/video/3341956001/2007-le-debat-segolene-royal-et-nicolas-sarkozy-video.html> (consultato il 23/07/2018).

02/05/2012 = 2 maggio 2012, Nicolas Sarkozy vs. François Hollande, 2h 56 min; moderatori: Laurence Ferrari e David Pujadas, TF1, <https://www.youtube.com/watch?v=Fhv1VVCRrJY> (consultato il 09/06/2018).

03/05/2017 = 3 maggio 2017, Marine Le Pen vs. Emmanuel Macron, 2h 36 min; moderatori: Nathalie Saint-Criq e Christophe Jakubyszyn, TF1, <https://www.youtube.com/watch?v=iOAbBdlWgz0> (consultato il 09/06/2018).

**italiano:**

12/11/2012 = 12 novembre 2012, Bruno Tabacci, Laura Puppato, Matteo Renzi, Nichi Vendola, Pierluigi Bersani, 1 h 56 min, Primarie Centro-sinistra, moderatore: Gianluca Semprini, SkyTg24, <https://www.youtube.com/watch?v=-cJzpb2SE48> (consultato il 10/06/2018).

29/11/2013 = 29 novembre 2013, Giovanni Cuperlo, Matteo Renzi, Giuseppe Civati, 1h 17 min; primarie per la Segreteria del P. D. ; moderatore: Gianluca Semprini, SkyTg24, <https://www.youtube.com/watch?v=tOPXq8M6pP0> (consultato il 10/06/2018).

26/04/2017 = 26 aprile 2017, Matteo Renzi, Michele Emiliano, Andrea Orlando, 1h 10 min; primarie per la Segreteria del P. D. ; moderatore: Fabio Vitale; SkyTg24, <https://www.youtube.com/watch?v=4s6qwm1DWKs> (consultato il 10/06/2018).

**rumeno:**

03/12/2009 = 3 dicembre 2009, Traian Băsescu vs. Mircea Geoană 1h 54 min; moderatore: Robert Turcescu, Antena 3, [https://www.youtube.com/watch?v=5\\_jYfnhMxLI&list=PL5D09EE3D1DD06795](https://www.youtube.com/watch?v=5_jYfnhMxLI&list=PL5D09EE3D1DD06795) (consultato il 17/08/2018).

11/11/2014 = 11 novembre 2014, Klaus Iohannis vs. Victor Ponta, 1h 23 min; moderatore: Rareș Bogdan ; per le domande : Lavinia Șandru, Emma Zeicescu, Andra Miron, Denise Rifai, Realitatea TV, <https://www.youtube.com/watch?v=nPDCJ9-C2pg> (consultato il 17/08/2018).

12/11/2014 = 12 novembre 2014, Klaus Iohannis vs. Victor Ponta, 1h 17 min; moderatore: Mădălina Pușcalău, B1 TV, <https://www.youtube.com/watch?v=FEmeXGAKt6o> (consultato il 17/08/2018).

Allegato:

**Alcune convenzioni di trascrizione dei discorsi orali:**

/ intonazione ascendente

\ intonazione discendente  
[ sovrapposizione dei turni di parola  
(.) pausa  
**Maiuscolo** segmento accentato  
**xxx** segmento inudibile  
& seguito dello stesso turno di parola  
- parola incompleta  
: suono finale allungato

**Anamaria Gebăilă** is Assistant Professor of the Romance Languages and Literatures, Classical Studies and Modern Greek, Foreign Languages and Literatures, University of Bucharest, where she teaches Italian language and linguistics. Her research interests concentrate on political discourse analysis, pragmatics, cognitive semantics and translation studies in a contrastive perspective in Italian, Romanian and French. She has translated to Romanian essays by Umberto Eco and Giorgio Agamben, various art dictionaries and *Gli Asolani* by Pietro Bembo in a bilingual edition within the collection *Biblioteca Italiana* published by Humanitas Editions in Bucharest. (gebaila.anamaria@gmail.com)

### Notes

- 1 Edoardo Lombardi Vallauri, *La linguistica. In pratica* (Bologna: il Mulino, 2013[2007]), 108.
- 2 Antonio Reyes, “Building Intimacy through Linguistic Choices, Text Structure and Voices in Political Discourse”, in *Language & Communication* 43 (2015), 58-71, 59.
- 3 Alberto A. Sobrero, “Lingue speciali”, in *Introduzione all’italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, a cura di Alberto A. Sobrero (Roma-Bari: Laterza, 2006[1997]), 237-277, 264.
- 4 Sergio Lubello, 2014, “L’itangliano è ancora lontano? Qualche riflessione sull’influsso dell’inglese”, in *Lezioni d’italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, a cura di Sergio Lubello (Bologna: il Mulino, 2014), 63-84, 71.
- 5 Teun A. van Dijk, “What is Political Discourse Analysis?”, in *Political Linguistics, Belgian Journal of Linguistics*, 11, eds Jan Blommaert/Chris Bulcaen (1997), 11-54.
- 6 Bruce Fraser, “Pragmatic Competence: the Case of Hedging”, in eds Gunter Kaltenböck/Wiltrud Mihatsch/ Schneider Stefan, *New Approaches to Hedging* (Bingley (UK): Emerald Group Publishing, 2010), 15-34.
- 7 Dan Sperber, Deirdre Wilson, *Relevance: Communication and Cognition* (Oxford: Blackwell, 1986).
- 8 Anamaria Gebăilă, *L’attenuazione nel discorso politico ai tempi del “gentese”: una prospettiva contrastiva francese-italiano-rumeno* (Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2019), 147.

# Lo studio della pittura di battaglia di Gerolamo Induno e Giovanni Fattori attraverso l'estetica del bello ed il brutto

The Study of Painting of the Battle of Gerolamo Induno and Giovanni Fattori by the Aesthetics of Beauty and Ugliness

*Ouafa Brinis\**

This article aims to study the relationship between art and the esthetics of the Beautiful and the Ugly, by the analysis of paintings of the masters of Verismo, such as Gerolamo Induno and Giovanni Fattori. In the meaning of the terms “Beautiful” and “Ugly”, we find that beauty means splendor and charm, while the definition of ugliness refers to something terrible and disgusting. The development of the esthetics of *Bello* and *Brutto* from one century to another depends on the vision of the artists, who, thanks to their artistic activities, have provided us with a clear tool to understand their expressive message through the use of their language pictorial. It is therefore possible to reconstruct the history of Italian art through the study of esthetics, in which we can say that the Beautiful is opposed to the Ugly. From this dichotomy, cited in all the definitions of Italian artists, we can analyze the idea of esthetics to study Italian Verismo in paintings that include political and military contents in the nineteenth century.

military painting; artist; work; beautiful and ugly; history; civilization in the nineteenth century.

---

## Introduzione

Induno e Fattori, pittori ma al contempo patrioti, nelle loro opere evocano il clima di speranze, passioni ed eroismo che segna il rapporto con le vicende della storia nazionale e con moltissimi altri protagonisti dell'epopea risorgimentale, concretizzano, e con le diverse posizioni ideologiche, l'aspirazione di vedere il compimento dell'Unità d'Italia. Nel racconto delle vicende del paese, questi patrioti

---

\* Badji Mokhtar University, Annaba, Algeria

usano un linguaggio specifico e una tematica peculiare nelle loro opere, poiché esse riflettono le lucide e ancora attuali parole pronunciate da Cavour durante la seduta del Parlamento italiano nel 1861, e hanno come suggestione la visione mazziniana della “Giovine **Italia**”<sup>1</sup>, e forse di più nell’icastico grido ‘O Roma o morte!’, lanciato nel 1862 da Garibaldi a Marsala per riunire i volontari e muovere alla conquista verso Roma. Si conferma la volontà di perseguire l’obiettivo della liberazione della patria non solo attraverso le armi, ma anche attraverso quadri storico-militari, infine, messaggi di senso rivoluzionario. Nel linguaggio artistico della pittura di avvenimenti politici, ho scelto di studiare le tematiche e le idee di questi tre artisti della pittura militare, intrecciano le vicende d’Italia di quegli anni, come nelle tre guerre d’indipendenza, non solo secondo le diverse angolature tecniche della pittura, ma anche tramite una differente accentuazione del ritmo narrativo degli avvenimenti nazionali, studiando l’estetica del bello e del brutto nella pittura ottocentesca.

### **La teoria pittorica di Gerolamo Induno: Concezioni e tematiche**

Gerolamo Induno<sup>2</sup>, racchiude in sé i caratteri più spiccati e speciali della pittura milanese. Tale sua capacità deriva da Francesco Hayez. Quest’artista riesce a crearsi un’originalità di stile in maniera vigorosa e determinata: Gerolamo ha conservato della scuola del fratello il pennelleggiare elegante, facile, succoso, ma ha ingentilite le tinte, le ha rese più serene, più vive perché in ‘Dominico c’è sempre un po’ di nebbia; in Gerolamo non c’è che il sole. Induno, ha creato un nuovo genere, e poi allarga la sua sfera e diventa il massimo esponente della pittura che ha come soggetto le battaglie, introducendo l’elemento militare anche nella pittura di genere. Nella pittura di realtà e popolare, dipinge quadri che rappresentano contenuti deliziosi, come ad esempio *Ascoltando la notizia del giorno* del 1864 (tav. 1) e altri dipinti. Nei quadri di puro soggetto militare, Induno ricrea sfondi molto semplici. Questa essenzialità arriva sempre alla monotonia, perché i dipinti composti con gli stessi elementi, ad esempio si può osservare nel linguaggio visivo dell’opera induniana un interno povero, poiché l’artista mira a raffigurare soprattutto la vita umile dei soldati garibaldini, con la forte presenza dei simboli patriottici e l’anima del popolo che segue sempre i soldati e la figura di Giuseppe Garibaldi, come il caso di: *La partenza del garibaldino* del 1860 (tav. 2):

Quindi un messaggio di ottimismo alla nazione giovane che, appena uscita da una guerra di liberazione, doveva pensare a rigenerarsi. La conferma della fortuna del dipinto come la più popolare e condivisa delle icone risorgimentali ci viene da due dipinti di Gerolamo Induno. La partenza del garibaldino, che nel 1860 ne riprende l’iconografia proiettandola nel contesto realistico di un intorno popolare [. . . ]<sup>3</sup>

Induno, grazie alla sua abilità riesce a dare con il suo magico pennello una forma alla verità della vita popolare con un sapore militare, certamente con l’uso di qualche elemento significativo come: finestre da cui si vedono tavole, gabbie, sedie, un ritratto

di Garibaldi e così via. Anche la realtà di tutte le battaglie risorgimentali trova uno spazio ampio nella pittura induniana, e quindi credo che l'artista combattente si sente più attivo nel dipingere soggetti domestici attraverso i grandi fatti militari. Le grandi linee nella sua forma più acuta della pittura del suo genere, riescono mirabilmente a dare un senso vigoroso, anche laddove dove ho potuto leggere un'azione quieta, come nel famoso dipinto *La vedetta* del 1859 (tav. 3), ed altri dipinti basati particolarmente sulle scene della vita del XIX secolo. Il genere è ben legato con la figura di Garibaldi. L'artista partecipa come volontario alla difesa della Repubblica agli ordini di Giacomo Medici, dove nel fulcro della composizione c'è una centralità della camicia rossa, il dipinto intitolato anche leggendario Garibaldino.



**Tav. 1G. Induno, *Ascoltando la notizia del***    **Tav. 2 G. Induno, *La partenza d'elo giorno garibaldino***

Una caratteristica delle composizioni è certamente lo stacco cromatico dei garibaldini rispetto all'ambiente familiare. Un chiaro esempio ne è *La recluta e la Ciociarella* (tav. 4), in cui a prima vista, il quadro fa ricordare la stessa posizione d'amore del *Bacio* hayiziano nella pittura e la posizione dei personaggi nell'opera di Canova: *'Amore e psiche'*<sup>74</sup> nella scultura. Al contempo, va ricordato che Induno usa sempre il vero nella sua pittura, una maniera che fa pensare al Verismo artistico, che significa la pittura degli umili e la loro raffigurazione, studiati e descritti con linguaggio pittorico molto espressivo nella loro tristezza. Induno porta sulla scena le classi più umili e modeste della società ottocentesca e osserva la loro sofferenza. Il suo modo narrativo è reso più colorito dal linguaggio artistico; vale a dire la vigorosa nobiltà dello stile esprimendo bene il modesto livello sociale dei personaggi e la loro umile condizione di popolani, la sua capacità nell'uso delle grandi linee, si adatta alla psicologia degli umili nelle loro posizioni, che sono vicine alla realtà. Ciò fa



parte del programma verista dell'Induno, ricordo in questo caso il suo dipinto: *La partenza dei coscritti nel 1866* (1878) (tav. 5):

In *La partenza dei costretti nel 1866*, realizzato nel 1878 da Gerolamo Induno per il Palazzo reale di Milano, veniva celebrato, con un'adesione sentimentale priva di retoriche, quell'esercito di popolo destinato a essere uno dei pilastri della nuova nazione. I montanari in festa, radunati intorno al tricolore insieme ai rappresentanti delle istituzioni di un piccolo paese lombardo, sono i ragazzi – forse i figli di quanti avevano combattuto nel 1848-1849 e nel 1859-1860 – che si apprestavano a portare a compimento, partendo per liberare Venezia, l'unità d'Italia.<sup>5</sup>

Per quanto riguarda il movimento della pittura di realtà di Gerolamo Induno teorizza una rigorosa fedeltà alla realtà effettiva, al vero dei personaggi, senza dimenticare certamente gli ambienti, perché nella regola induniana, il patriota rispecchia sempre la realtà dei fatti risorgimentali attraverso il suo ingresso pieno nella narrazione della realtà assieme con suo fratello. È sufficiente ricordare che: Domenico (1815-1878) e Gerolamo Induno (1827-1890), i quali, a differenza di Hayez, furono dediti alla raffigurazione di episodi della storia risorgimentali.



**Tav. 3G.** Induno, *La vedetta*    **Tav. 4G.** Induno, *La recluta e la ciociarella*





**Tav. 5 Induno, *La partenza dei coscritti***

*1. 1. Carattere rivoluzionario del Verismo pittorico induniano*

È molto utile sapere che negli anni immediatamente precedenti alla rivoluzione del 1848, emerge in Francia il nome di Courbet, che definisce il Verismo pittorico come “metodologia consapevole”, con questa espressione, ci si riferisce al carattere rivoluzionario del Verismo pittorico, iniziato con la pittura hayiziana. Un esempio calzante è l’opera di *Pietro Rossi* (tav. 6), nella quale una delle principali figure è tutta di schiena, di modo che la faccia era nascosta e l’espressione doveva trovarsi tutta nel giusto movimento, e fosse rispettata in questo dipinto una certa oggettività storica nei costumi, nella situazione, nella psicologia dei personaggi. La veridicità diventa possibile solo ricorrendo alla dimensione storico-letteraria, per far entrare lo spettatore nel dramma, per immaginare anche ciò che lo stesso Hayez non poteva mostrare. In Italia si assiste al ritorno del Verismo con il pittore Gerolamo Induno, famoso con le sue scelte di soggetti umili e quotidiani; si tratta di un Verismo sociale, con temi attinenti al costume e alla sociologia, ma anche rivoluzionario, perché accanto alla sua pittura socio-politica, la sua produzione artistica propone il soggetto militare definito come un Verismo rivoluzionario, che racconta, attraverso il segno, la storia del Risorgimento italiano e in Italia il legame fra la nascita del Realismo, del Verismo e del Risorgimento è strettamente connesso.

*1. 2. Il Verismo tematico di Gerolamo Induno: Temi, attività e pensiero*

La spinta al risveglio della coscienza verista, certamente arriva da Parigi da una parte, da Roma e Firenze dall'altra, centri della cultura artistica italiana, i quali influenzano largamente la pittura italiana. È necessario dire che sulla scia di Domenico Induno si muove sostanzialmente il fratello Gerolamo. Per quest'ultimo il problema dei temi rivoluzionari si fondeva a stento con il problema di rivoluzionare le forme. Poteva mutare la messa a fuoco, ma l'ottica rimaneva la stessa, come ad esempio nello *Sciancato che suona il mandolino* (tav. 7), il pittore ha messo in azione un'ottica di precisione per mostrare il gesto dello sciancato. La verità del pittore in questa composizione non è una verità plastica e luminosa ma intende affermare una verità psicologica e sociale, e soprattutto patetica. Nella scuola di sartine la messa a fuoco è diversa, più sommaria, veloce, e individua soltanto pochi punti essenziali, ma l'ottica è sempre la stessa, significa la stessa tavolozza, la concezione delle luci e delle ombre, ma anche dei caldi e dei freddi.



**Tav. 6 F. Hayez, *Pietro Rossi***



**Tav. 7 G. Induno, *Sciancato che suona il mandolino***

Alla ricerca della verità che rispecchia il manifesto del Naturalismo francese, secondo Émile Zola, l'artista o il romanziere, può essere come uno scienziato, non deve mai essere solo un osservatore ma anche uno sperimentatore, in questo caso l'artista non è solo un commentatore che osserva i fatti esattamente naturali, ma anche un ricercatore che scopre le leggi che manifestano la società umana, quindi è possibile dire che il Verismo è la versione italiana del Naturalismo, ma con una piccola diversità. Nel campo della Letteratura esiste quella che si chiama la "triade dei veristi siciliani": G. Verga, L. Capuana, e F. De Roberto, e da questo punto in poi si può fare un piccolo collegamento tra il verista Giovanni Verga, che viene

considerato la figura centrale del nuovo filone per la fondazione della tecnica narrativa letteraria come lo è quella di Gerolamo Induno per la pittura per, cosicché l'artista è considerato un verista in realtà è invero un verista, e procede così quella corrente letteraria che con il Verga, anche lui patriota e repubblicano, raggiungerà i sommi livelli. Ecco perché è uno dei massimi pittori bistrattati del XIX secolo italiano. Quindi, la ricerca del vero da parte dello scrittore e del pittore soldato, ha lo scopo di essere narratori di cose e fatti, che muove i due protagonisti del Verismo italiano nell'intento di rappresentare la verità e la realtà "nell'immediatezza della visione oggettiva". In tal senso il vero manifesta il nucleo fondamentale della nuova visione artistica dell'Induno, che è già presente in lui. Da questo punto la pittura di Induno diventa un elemento educativo, perché è trasmessa direttamente al popolo con senso morale e civile, potendo conoscere e poi manifestare in maniera vera gli effetti della battaglia sui campi e la realtà nei risvolti quotidiani, familiari e domestici, con un tono intimo, scegliendo soprattutto una tematica narrativa e discorsiva nella poetica degli effetti dei sentimenti della gente dentro il quadro. Quest'ultima, sempre rappresentata nel fulcro della composizione raccontando l'epopea risorgimentale attraverso episodi strettamente legati alla vita quotidiana; a partire di quest'idea posso dire che l'artista è stato un grande innovatore della pittura di genere, e ha elevato la pittura Verista, a un livello di grande dignità.

### **3. Il tema degli *umili* tra Gerolamo Induno e Giovanni Verga**

Tra Giovanni Verga e Gerolamo Induno si può vedere spesso una narrazione secondo la mentalità del popolo italiano durante l'Ottocento. Questi narratori veristi mostrano un grande interesse verso le classi umili del popolo italiano: la vita modesta dei soldati, gli ambienti rurali e contadini durante il Risorgimento. Il motivo principale è il voler indicare "*una vera naturalezza*", della vita degli indigenti. Il romanzo di Verga *I Malavoglia* (1881), rappresenta il primo romanzo di una serie intitolata *I Vinti*. Il narratore manifesta la sua visione amara della vita quotidiana in Italia e il suo pessimismo. Si può rispecchiare il vero di questi avvenimenti che sono realmente accaduti nella società italiana, e simultaneamente sono già realizzati nei dipinti di G. Induno, dove il soggetto torna ad essere il simbolo della solidarietà familiare e dà senso e valore ad ogni sacrificio per la patria. 'I Malavoglia sono un'opera corale, nella quale la famiglia Toscano si presenta come un gruppo guidato dal vecchio padron 'Ntoni, la cui vita si svolge intorno alla "casa del nespolo", centro vitale degli affetti famigliari, e alla vecchia barca Provvidenza, che naufragherà tragicamente'<sup>6</sup>.

L'idea di confrontare il romanzo corale di Verga, viene con le due opere di G. Induno: *Il ritorno dal campo* del 1869 (tav. 8), e *La lettura della lettere dal campo* (tav. 9). In questo senso è facile ascoltare la stessa voce di Verga e Induno, il contenuto ovviamente è la vita umile, la fedeltà alla casa, e l'eroismo, perché alla base delle

azioni dei protagonisti nell'opera verghiana e induniana vi sono anche valori come la sacralità del combattimento. Basti dire che Verga cita anche la battaglia di Lissa, un episodio della terza guerra d'Indipendenza, l'unità della famiglia malgrado il distacco, l'onestà, e il dolore che nasce dalla situazione politica del tempo. Sono i "documenti umani" che vengono trattati dall'artista e dallo scrittore. Gli autori sono come fotografi: manifestano la realtà che sta davanti ai loro occhi e questo modo di narrazione consente, attraverso il loro linguaggio e lo stile, che ciò si veda nelle persone comuni, che raccontano fatti e discutono problemi quotidiani. Una differenza palpabile tra l'opera di Verga e la pittura di Gerolamo Induno è l'attenzione dello scrittore, nel mostrare le cose con gli occhi dei suoi personaggi, per poi esprimerle con il loro linguaggio; vale a dire che la sua mano dello scrittore rimarrà invisibile e i fatti sembrano narrati dalla viva voce dei protagonisti soprattutto del Sud, così da rispecchiare la loro mentalità. Al contrario, la pittura Verista di Gerolamo Induno è una testimonianza. Lui vive gli episodi risorgimentali, ed è presente sul campo di battaglia per trasformare direttamente l'immagine reale al suo quadro storico-militare. Ecco la sola definizione che fonda la differenza tra la narrazione di Verga e quella di Induno.



**Tav. 8 G. Induno, *Il ritorno dal campo* Tav. 9 G. Induno, *la lettura della lettere dal campo***

### *3. 1. La voce della pittura militare tra il Bello e il Brutto e l'enigma di Induno*

Nel linguaggio artistico c'è sempre un uso delle parole *Bello* e *Brutto*; dall'antichità fino ad oggi il bello e il brutto sono stati interpretati in modo sempre diverso, perché con il tempo queste nozioni producono valori sempre nuovi e diversi. Occorre prima di parlare dell'estetica del Bello e del Brutto, indicare in qualche riga l'opinione di Stefano Zuffi, un autore di saggi sulla pittura soprattutto dell'epoca rinascimentale, che raffigura l'importanza del bello e del brutto nell'arte. Qui posso citare una

testimonianza in un'intervista su quello che riguarda il 'Bello e il Brutto', secondo lui: "[. . .] l'educazione estetica faceva parte della formazione dell'uomo. Il bello era una categoria conoscitiva ed esistenziale, che avvicinava alla natura. Insomma, era una delle forme della verità. Alla verità oggi si accede solo con la conoscenza scientifica [. . .] La bellezza è ciò che crea."<sup>7</sup>.

Provo a prendere prima di tutto il canto di Shakespeare, pronunciato dalle streghe all'inizio del Macbeth: "il bello è brutto, il brutto è bello"<sup>8</sup>, con un aspetto espressivo si crea un limite del brutto, sul piano dell'estetica del Bello, per raggiungere a un risultato artistico altissimo. Per poter applicare il Bello e il Brutto nell'enigma di Induno nelle sue opere popolari, devo conoscere prima cosa si intende con questi termini nel suo linguaggio pittorico. Infatti, il tema del Bello nel corso dei secoli, ha visto un grande uso da parte dei pittori come quello di Gerolamo Induno. Il termine ha trovato un spazio ampio nella poesia, per l'idea hegeliana d'arte "è la manifestazione sensibile dell'idea", perché secondo Hegel l'arte romantica è un'arte ridotta al puramente umano, confermando che "un'arte che a noi, critici moderni, potrà anche sembrare la vera e grande arte, o la vera definizione dell'arte", mentre il poeta inglese John Keats, ci ha dato una definizione dell'estetica del Bello, nell'*Ode su un'urna greca* del 1819: "la verità è bellezza, la bellezza è verità". In questo caso si può dire che il suo argomento di comunicazione è la verità e la bellezza anche nella scienza.

Queste testimonianze, conducono all'idea di basare anche la pittura di Gerolamo Induno sull'estetica del Bello manifestando il vero come perfezione espressiva in rapporto alla sensibilità del soggetto; significa, come nel caso della poesia, che le linee e i colori nel suo dipinto hanno lo scopo di far apparire l'espressione di un volto di soldato garibaldino o la figura di Garibaldi, dotati di una grande bellezza. Noi, ad esempio, quando vediamo una composizione induniana usiamo spesso l'oggettivo "bello", per indicare che l'opera ci piace tanto, nel significato esatto del bello si manifesta qualche cosa che sentiamo ma non riusciamo a definire, quindi l'opera d'arte induniana ha un significato che contiene un messaggio e vuole spesso esprimere un pensiero verso il popolo che in larga parte è analfabeta, realizzando in questo caso quadri che portano l'idea della bruttezza nella propria pittura, ricordando quadri di battaglia come *La battaglia di Cernaja* nel 1857 (tav. b10), dove il brutto è stato considerato l'ombra del bello, caratteristica analoga al male morale. Intendo dire che il male che domina tutta la composizione di Induno: ritratti di volti deformi, soldati mandati a combattere e a morire, la parte sinistra del dipinto dove l'artista mostra in maniera bella la bruttezza del volto della sorella che sta leggendo una Bibbia davanti al corpo del soldato (fig. 10).





**Tav. 10 G. Induno, *La battaglia di Cernaja***

Come conseguenza si può ritornare alla testimonianza di Shakespeare e Hegel, nelle loro definizioni di “*Bello e Brutto*”. Il Bello è considerato come fratello gemello del Brutto che è spesso cattivo nell’opera di G. Induno. Nella filosofia greca Platone teorizza questo concetto, secondo cui il Brutto è “non-essere” e per questo, è “cattivo”. Ma nella filosofia induniana della bellezza e bruttezza dell’arte, precisamente nella pittura di genere, dobbiamo collegare l’aspetto del Brutto e del male morale con il male e il peccato che sono contrari al bene ed al bello. Gli stessi versi danteschi dell’*Inferno* della *Divina Commedia*, identificano l’*Inferno* come il regno del male, dove c’è la morte dell’anima umana, il dolore, e la vera rappresentazione dei peccati. Malgrado tutta l’opera dantesca sia piena di allegorie e metafore è interessante soffermarsi sull’idea della “conoscenza del bene e del male”. Il Caos nell’*Inferno*, rappresenta esteticamente il Brutto, e l’arte è stata manifestazione della bellezza, perché il Brutto è un elemento importantissimo e necessario nella natura come nell’arte, quindi il Brutto nell’arte riesce ogni volta ad essere più poetico, ricordando che: Il Bello non è che sé stesso; il brutto è sé stesso [. . .] L’inferno è più poetico del Paradiso [. . .]: le genti dolorosi/Che hanno perduto il ben dell’intelletto/Che libito fé licito in sua legge/Che la ragion sommettono al talento [. . .] perciò l’inferno ha una vita più ricca e piena, ed è de’ tre mondi il più popolare [. . .]<sup>9</sup>.

La filosofia di Induno del suo Bello e Brutto nella pittura di genere, ci dà un’idea di grande valore. È il senso morale del suo dipinto, ma rappresenta anche le varie forme della bellezza che è costretta ad affrontare la nozione di bruttezza:

La pittura di genere non implichi l’obbligo di pensare, abbia un’altra convenzione non meno dannosa e molto più strana, quella cioè che le Arti Belle debbono occuparsi a tutto potere non solo nel riprodurre le cose più brutte, ma nel peggiorare, quando

capiti l'occasione, la natura stessa, e in questo bisogna confessare che nel sistema del signor Induno c'è qualche cosa che veramente non si può spiegare.

Si può dire anche, che Gerolamo e suo fratello Domenico hanno spesso la stessa virtù del pennello e la gran potenza nella rappresentazione realistica nella pittura di nuovo genere. Il Bello secondo la loro visione è una adorazione e fede dell'arte, perché Gerolamo Induno ha provato a dare ai suoi quadri uno scopo più nobile ed originale, facendo del suo dipinto uno strumento capace di interpretare una vita intima e le scene contemporanee:

Gerolamo, ingegno agilissimo che ha tutte le doti del fratello meno i difetti e meno il gran merito d'essere stato il primo- che come lui ha tutte le virtù di un pennello facile, elegante, successo; possedendo nel tempo stesso un colorito più limpido e trasparente – Ora questi due valenti artisti non resta altro che l'obbligo di liberare l'arte sempre più da quel funesto *naturalismo* con quella potenza d'ingegno con cui l'hanno messo in voga, dopo aver adempiuto a quelle legge perpetue del bello che vogliono osservato il culto nella forma decorosa.<sup>10</sup>

Non solo Induno riveste un ruolo importante nella nascita della pittura di battaglia, ma ci sono altri pittori, che rappresentano la vita militare durante il Risorgimento italiano. Uno fra tutti è il famoso Giovanni Fattori.

#### **4. Il Verismo e l'estetica del bello ed il brutto nel quadro di Fattori**

La realtà nell'arte di Fattori è molto legata al vero. La sua produzione artistica e le sue concezioni estetiche e didattiche sono fatte per rintracciare le radici della storia contemporanea del Risorgimento italiano, ma la grandezza dell'arte fattoriana inseguimento d'un 'Vero', sta non tanto nel sentimento, gusto o nelle varie tendenze estetiche, ma piuttosto nella sua adesione completa alla realtà, come già citato nelle sue memorie: 'il vero com'è e come lo vediamo e come lo amiamo. Così sintetizza il suo particolare realismo, la teoria di Fattori, che diventa molto chiara, dopo quello che ci ha lasciato nelle sue memorie, perché con il vero nelle sue tavole, l'artista comincia a mettere a punto quella sintesi di *forma-luce-colore*, che sarà negli anni a venire il codice formale della sua pittura. Anche, oggi sappiamo che l'artista, sperimentando con tenacia le soluzioni pittoriche giuste per esprimere l'esigenza di rinnovamento propria della sua epoca, cerca sempre la verità, allo stesso modo, nella natura e nella storia; si volge alla realtà nel tempo in cui si va disegnando il destino della patria, perché in Italia, il legame tra il Verismo e il Risorgimento è molto stretto. Quasi tutti gli artisti che intraprendono la via di questo movimento partecipano alle lotte per la liberazione e l'indipendenza nazionale, ed è così che nell'idea artistica di Fattori, appiattita nella definizione di pittura di temi militari, viene messa in luce e fatta conoscere la poesia dei temi di natura. Egli stesso afferma: Lo studio per me dell'arte attuale sta nelle manifestazioni della natura e nell'illustrazione sociale del

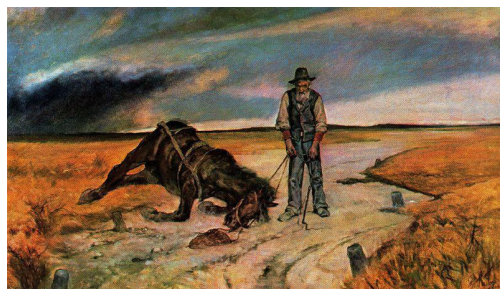
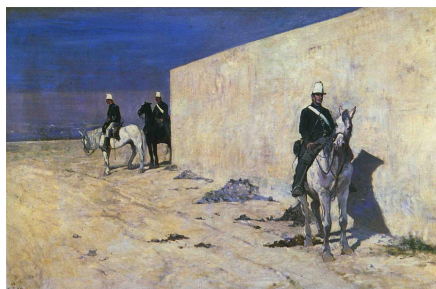
nostro secolo, sia per costumi, abitudini, sofferenze ed altre cose anche politiche; che l'arte mandi ai posteri la nostra storia moderna [. . . ]"<sup>11</sup>.

Il vero nel suo quadro è considerato come un elemento per salvare la sua arte. Oggi le opere di Fattori sono custodite con orgoglio nei più importanti musei italiani ad esempio a Palazzo Pitti a Firenze<sup>12</sup>, perché la sua arte non ha bisogno di essere difesa ma ovviamente ricordata soprattutto ai giovani. Secondo l'artista, la pittura è come la scrittura, perché Giovanni Fattori riesce a esprimere in maniera solida e concisa la sua verità e a descrivere il suo metodo di pittura con precisione e soprattutto con essenzialità, pronto a sdrammatizzare ogni implicita polemica con l'arguzia. Così scrive nelle sue memorie: Scrupoloso osservatore della natura. Notando, passeggiando, tutto ciò che mi colpisce: questa è la mia fotografia quando faccio i quadri! Il Verismo dell'artista è dedicato in questo modo agli infelici, perché Giovanni Fattori ama molto i poveri, qui si sta parlando del Verismo come di un movimento attivo solo per gli umili, che illustra anche la vita nelle manifestazioni più tristi: si è interessato anche ai poveri, quindi la sua attenzione si rivolge maggiormente allo studio e alla rappresentazione della sofferenza degli umili. Basti ricordare il messaggio scritto nelle sue memorie: "amo gli infelici, i bambini poveri e gli animali", come, ad esempio, nel caso dei suoi butteri, o soldati durante e dopo la guerra. L'artista manifesta sempre in quei visi, la fatica e la sofferenza muta di una vita piena di delusione. Rispetto al Verismo fattoriano, all'estetica del Bello e alla luce che sembrano elementi così coincidenti nella sua composizione, analizziamo l'opera *In vedetta* (tav. 11), considerata anche la più famosa di questo periodo, nella quale il muro bianco, calcinato del sole ha un valore di confine che assume, agli occhi del fruitore di oggi, un sapore antichissimo e una valenza metafisica. In questo caso, si può dire che: "Fattori riesce a scegliere e fissare l'istante in cui il particolare, l'episodio dei cavalleggeri in avanscoperta in un luogo deserto e assolato coincide con l'universale dello spazio geometrico e della luce assoluta". Il tema del "cavallo" dentro alla sua composizione, ci ricorda un altro dei suoi quadri successivi, *Il cavallo morto* (tav. 12), vale a dire il Brutto, dice il Fattori su questo tema: "vedevo che tutto quello che producevano i miei compagni era bello e quello che tentavo io era orrendo", perché il quadro è assai cupo, il povero barocciaio tiene in mano la briglia ormai inutile, il cavallo è stramazzaio malamente, appare gonfio forse di vermocane. Fattori ricorda bene che:

Quando all'arte si leva il Verismo, che resta? il Verismo porta lo studio accurato della società presente – il Verismo mostra le piaghe da cui è affilata – il Verismo manderà alla posterità i nostri costumi – io debolmente manderò i miei soldati che combatterono per l'indipendenza ricompensati con il pro Patria da lei conosciuto; di più ho frugato nelle piaghe sociali e ho trovato un povero barocciaio che li more il cavallo.



Le opere mostrate, non raffigurano mai il bel cavallo ma il cavallo vero senza preoccuparsi “dell’esigenza dell’estetica – che li vuole belli tutti – o belli o brutti. È la forma che si deve conoscere”. Questa è la qualità della pittura fattoriana. Una qualità molto alta, nella quale la sua arte rispecchia la bellezza della propria anima, mostra i paesaggi, la vita militare e quella dei campi. Temi che costantemente ritornano nelle sue opere, con declinazioni pittoriche diverse, costituendo, alla fine, l’immagine della storia italiana e soprattutto il suo eroismo quotidiano.



**Tav. 11 G. Fattori, *In vedetta***

**Tav. 12 G. Fattori, *Il cavallo morto***

Il Bello nell’arte di Fattori, non si limita solo ai quadri realizzati per la storia del Risorgimento italiano, ma converge anche nel suo amore verso l’arte, considerando l’arte come un nemico della commercializzazione: Nemico di qualunque imitazione siano pure dei grandi artisti antichi e moderni. Nemico dell’arte spudorata per commercio, sia religiosa materiale o vana. L’arte si deve amare, e anche “ho in odio il commercio ciò che a me è sempre sembrato una ladroneria civilizzata». Riguardo al suo modo di intendere la pittura, scrive: “Ho amato l’arte, e l’amo ardentemente tutt’ora. Credo fermamente che l’arte non abbia bisogno di pedanteria, ma di mezzi molto semplici in tutte le materie che devono servire a riprodurre, sia sulle tele, tavole ecc.”<sup>13</sup>.

Per quanto riguarda la *leggerezza* nella sua arte dice: “tavolozza semplice, pochi colori: inutili i tanti che fanno il lusso dei dilettanti”. Per queste ragioni, la pittura di Fattori, oltre a tutte le altre, presenta una qualità alta, una leggerezza, immediatezza e bonomia di visione. Il suo quadro sembra così dolce e felice per l’occhio e lo spirito dell’osservatore, una testimonianza molto chiara della volontà appassionata dell’artista, come ritrattista, come paesista, soprattutto di scene militari. Egli rappresenta, infatti, l’esempio più ammirevole di creatore paesano, perché “Giovanni Fattori non ha mai creduto d’essere un puro paesista, un pittore cioè di vuoti paesaggi, ma sì un pittore di figura il quale adopera i mille studi e studietti di paese». Colui che guarda un dipinto di Fattori, non può mai notare volgarità artistica, ma al contrario, si vede sempre il più aristocratico senso della bellezza e anche dell’eleganza. Gli approfonditi studi di Carlo Del Bravo sul vero nell’arte fattoriana, hanno impostato

il problema sull'amore del vero, per poi sviluppare la medesima questione sul vero, che con molta chiarezza propone: '[. . .] l'ipotesi che il carattere sostanziale dei Macchiaioli non sia un amore del "vero" [. . .] bensì il fondamento più o meno diretto su quella critica tedesca post-hegeliana' che aveva indicato nell'applicazione del metodo analitico senza "presunzione di sistema" [. . .]'<sup>14</sup>.

L'accostamento tra filosofia hegeliana e pittura di Fattori, prima di tutto, mostra che l'attività dell'artista non contiene scompensi fra un quadro di soggetto e carattere storico e soggetto militare, ma al contrario, rimanda a una sorta di *omogeneità*. Ad esempio *Maria Stuarda al campo di Crookstone* (tav. 13), che rappresenta un soggetto storico ed è anche il suo ultimo quadro di storia, e l'altro: *Il campo italiano dopo la battaglia di Magenta* (tav. 14), di carattere militare, il quale invece costituisce il suo primo quadro di storia contemporanea comprendono:

una perfetta omogeneità derivata dall'impiego in un grande quadro di storia contemporanea delle ricerche compositive e cromatiche secondo le quali era strutturata la *Maria Stuarda* [. . .] frutto della versione più sperimentale del processo di trasformazione del dipinto di storia antica, sulla stessa linea dei ritratti del 1860-1861 ed anche delle famose tavolette militari del 1859.<sup>15</sup>

Infine, è possibile dire che l'attività di Fattori segue sempre lo sviluppo degli avvenimenti politici dell'Italia risorgimentale, dunque, è una crescita in "continuità cromatica", perché Fattori, ha già uno spirito di ricerca del vero, perché il pittore soldato, continua sempre a insegnarci la storia della sua patria durante l'Ottocento.



**Tav. 13 Fattori, *Maria Stuarda al campo di Crookstone***

**Tav. 14 Fattori *Il campo della battaglia di Magenta***

4. 1. *Gli orrori della guerra e i risvolti umanitari*: Il brutto e la delusione di G. Fattori

I dipinti di Fattori che denunciano gli orrori della guerra, servono spesso a manifestare la delusione non solo dell'artista ma anche del popolo, per un lungo periodo nel quale gli ideali risorgimentali vengono rappresentati in molti casi traditi. Qui si parla di *bruttezza* nella pittura di Fattori, vale a dire del "momento della

delusione, dopo le speranze squillanti delle campane risorgimentali. L'Italia stava diventando sempre più una 'Italietta' [. . .] che tanto dispiacquero e fecero male al nostro Fattori'. La delusione dell'artista prende forma nel suo quadro *Lo scoppio del cassone* del 1880 circa (tav. 15). L'opera propone una scena di guerra con uomini e cavalli caduti in seguito allo scoppio di un cassone, da cui il titolo del dipinto, e assieme a *Lo staffato* (tav. 16), si può concordare, secondo quanto riportato da Laretta Colonnelli che:

[. . .] Nella prima l'artista rappresenta l'esplosione di un carro che trasporta munizioni, con i cavalli imbizzarriti, i soldati caduti e travolti, i pezzi di carro che schizzano nell'aria: quasi una istantanea di uno dei tanti momenti insignificanti e dimenticati della storia. Più impressionante, nel suo verismo estremo, la tela con lo staffato. Racconta lo scrittore Renato Fucini che fu lui a dare l'idea all'amico Fattori: "Stando un giorno a vederlo dipingere una scena di guerra dove era un folto gruppo di soldati a cavallo, in fuga, gli domandai: "O l'idea di fare uno staffato, in queste cariche, in queste fughe, non t'è mai venuta?" Mi guardò meravigliato, in aria interrogativa. Sempre lui! Non sapeva cosa era uno staffato. Lo illuminai, gli piacque e fece subito il quadro che destò ammirazione e fu sollecitamente e bene comprato da un ricco intelligente amatore". Con impressionante verismo l'artista ritrae un cavallo nero in fuga, che come un indemoniato trascina nella sua corsa il corpo di un soldato rimasto appeso con un piede alla staffa [. . .]<sup>16</sup>

Partendo dall'analisi di Colonnelli, si può notare chiaramente che il cavallo rappresenta il punto comune nelle due composizioni. È una metonimia usata dal pittore come simbolo cristico nella sua pittura, per dare alle scene di guerra un senso drammatico, attraverso le linee scure, ricordando che nella guerra realizzata da Fattori l'oscurità rappresenta sempre il sangue, perché la parte migliore del suo stile sono le piccole tracce, in cui rappresenta in maniera fedele le macchie di colori. Infatti, ha qualcosa *Lo staffato* di Fattori; quando poggiamo lo sguardo all'immagine nella parte sinistra della composizione, sembra così distaccarsi dal pittore combattente, tanto che Marco Bussagli, descrivendo il quadro dice:

Immagine di morte cupa ed eroica al tempo stesso, celebra la forza del cavallo, mentre mostra con qualche inflessione patetico-macabra la triste sorte del soldato. A distanza di decenni dalla mobilitazione risorgimentale l'artista considera la vicenda in termini in qualche modo fatali. Gli elementi del dramma sono biologici e non storico-sociali: istinto di sopravvivenza, corsa a comportamenti di fuga, paura, quiete del basso paesaggio, desolato e quasi primordiale.<sup>17</sup>

L'acutezza del pittore soldato con la quale sa vedere i corpi dei soldati che vengono rappresentati così stanchi, mascherati dal polverone delle marce, deformati quindi conferma che Fattori è l'unico a dichiarare nella pittura del XIX secolo di "mettere sulla tela le sofferenze fisiche e morali". Questa famosa frase dell'artista

ci ricorda gli orrori della guerra e l'inutilità di una morte senza redenzione. Allora lo studio di Fattori manifesta, attraverso questo punto, la deformazione dello spazio e delle figure. Così Filadelfo Simi, descrive questo capolavoro con parole più forti:

un cavallo galoppa sulla strada maestra, trascinando appeso alla staffa, un soldato Galoppa come mai un cavallo dipinto ha galoppato, furiosamente galoppa pel terrore dell'ostacolo, carne viva a brandelli che riga di sangue la via [. . .] sulla via lunga che va all'orizzonte, nella sconsolata calma della solitudine, verso l'ignoto, verso la morte [. . .] Mai, credo tanto orrore e tanto dolore furono espressi in meno linee, con meno pennellate.<sup>18</sup>



**Tav. 15 G. Fattori, *Lo scoppio del cassone*    Tav. 16 G. Fattori, *Lo staffato***

Con questa tela si può dire che la fase della terza guerra d'Indipendenza è finita, ricordando che Fattori è il primo pittore italiano a concepire l'innovazione ottocentesca della macchia non solo con una visione rivoluzionaria, ma anche con un ritorno consapevole alle origini della pittura del Quattrocento, Cinquecento e Seicento. La sua pittura in origine è strettamente collegata al passato e alla storia dell'arte italiana come Giotto, Masaccio, Uccello, e Piero della Francesca, e senza dimenticare Francesco Hayez.

La categoria estetica del Romanticismo storico è sempre e solo il Bello, nella pittura di Francesco Hayez. Il bello è qualcosa che deve ispirare sensazioni estetiche piacevoli, che nasce soprattutto dalla perfezione delle forme, ma anche comprende altri elementi come l'armonia, la regolarità, e anche l'equilibrio. Nella pittura di Hayez, il Bello ha “una certa grazia morbida e delicata e una istintiva sensualità fanno di lui un pittore della bellezza, un idealizzatore del vero”. Il Bello, quindi, conserva al suo fondo il vero che è il frutto della capacità dell'artista, che usa anche la propria immaginazione per produrre alla fine il bello, come citato nel catalogo di R. Calzini: “ecco il giovane Hayez oscillare tra il vero della vita che lo circonda e il vero della fantasia cara al gusto dei suoi tempi”.

## Conclusioni

Difficile definire il bello, ma ancor di più il brutto. Bisogna sapere che quando studiare la storia dell'arte, che non c'è arte dove non c'è persona che vuole esprimersi, non c'è arte dove non c'è persona che vuole creare bellezza, e soprattutto che vuole ricrearsi nei valori che l'arte rappresenta e simboleggia. Eppure, nonostante questa sia la sostanza dell'arte, che il brutto come appena già visto in quest'articolo rappresenta sempre il negativo del bello, infatti, il brutto non è una cosa reale ma è una cosa di immaginario e può entrare come contenuto nell'opera dell'arte, dunque il brutto esiste solo come forma estetica. La vera opera d'arte è così bella per essenza, da qui si può dire che il bello rappresenta la via di accesso alla conoscenza, quindi qualsiasi forma di bruttezza e di bellezza, possono essere redente da una efficace rappresentazione artistica. Lo studio del bello ed il brutto attraverso il Verismo di Induno e Fattori, è stato molto utile, perché, grazie alle loro testimonianze, è possibile dunque ricostruire una storia delle idee estetiche attraverso i tempi.

**Assistant Lecturer Brinis Ouafa**, PhD. in civilization and literature. She is a member of the Department of Italian language, Faculty of Arts and Humanities and Social Sciences, University of Badji Mokhtar Annaba, Algeria. Her main areas of interest are art and history. (ouafa. brinis@yahoo. fr)

## Notes

- 1 NB: Un'associazione politica creata da Giuseppe Mazzini a Marsiglia nel 1831. )
- 2 Gerolamo Induno, pittore italiano (Milano, 1825-1890).
- 3 Fernando. Mazzocca (a cura di), *Il Risorgimento nella pittura militare*, (Giunti, 2011, Milano), 34, 35.
- 4 L'Ouvre, Parigi il 03/07/2011 e 23/12/2015.
- 5 Palomba Seraffini, *Le arti figurative in Italia prima dell'unificazione, l'unificazione 2011*, Enciclopedia ItalianaTreccani. it.
- 6 De Capoa, *Arte e turismo, l'arte italiana dalle civiltà italiche al Novecento* (Milano: Hoepli Editore, 2006), 175.
- 7 Da Panorama, il 24/03/1995, Mandadori, 162.
- 8 G. Ricchelli (a cura di), *Shakespeare in Arte* (Padova: libreria universitaria Editore, 2012), 80.
- 9 Francesco De Sanctis, *Storia della letteratura italiana*, Vol. I (Napoli: Scrivere Edizioni, 1870), 183.
- 10 Cecilia Martinelli, *Storia dell'arte 2, Dal Gotico al Neoclassicismo*, Vol. II (Milano: Alpha Test Editore, 2004), 537-538.
- 11 Stefano. Fugazza, *Giovanni Fattori. Il vero tra forma, linguaggio e sentimento* (Mauro Pagliai Editore, Gennaio 2008), 55.
- 12 Palazzo Pitti, Firenze il 10/01/2015.
- 13 Stefano. Fugazza, *op. cit.* , 182.
- 14 Virgiglio Guzzi, *Il ritratto nella pittura italiana dell'Ottocento* (Milano: Fratelli Fabbri Editori, 1967), 33.
- 15 Giuliana. Videtta e Anna Gallo Martucci (a cura di), *I luoghi di Giovanni Fattori, nell'Accademia di belle Arti di Firenze passato e presente*. (Firenze: Mauro Pagliai Editore, 2008), 75.
- 16 Corrieri della sera, (2010/9).
- 17 Federico Chabod, *L'idea di nazione* (Bari: Laterza, 2004), 500.
- 18 P. Ettore, F. Arcioni, *Roma o morte! I garibaldini adriensi prima e dopo Mentana*, (Apogeo Editore, 2013), 54.



---

# Book Reviews





# Anamaria Gebăilă, *L'attenuazione nel discorso politico ai tempi del "gentese": una prospettiva contrastiva francese-italiano-rumeno*

Diana Sopon\*

This paperwork is a synopsis of the volume *L'attenuazione nel discorso politico ai tempi del "gentese": una prospettiva contrastiva francese-italiano-rumeno* written by Anamaria Gebăilă. It briefly unfolds the main ideas presented by the author in each chapter. It also highlights the relevance of the book in the field of pragmatics, discourse analysis, Romance and comparative linguistics.

**hedge; hedging; pragmatics; Romance linguistics; political discourse.**

Il volume *L'attenuazione nel discorso politico ai tempi del "gentese": una prospettiva contrastiva francese-italiano-rumeno*, di Anamaria Gebăilă, docente presso l'Università di Bucarest, pubblicato nel 2019 dalla Casa Editrice "Casa Cărții de Știință" di Cluj-Napoca, offre un'analisi molto ampia dell'espressività dell'attenuazione nel discorso politico di oggi. Risultato di una rigorosa e minuziosa ricerca scientifica, il volume "è la parte conclusiva di un lavoro svolto lungo tre anni sull'espressività linguistica nella politica in ambito romanzo, con particolare attenzione sui fenomeni dell'attenuazione nel discorso politico in Francia, Italia e Romania."<sup>1</sup>

Nel capitolo introduttivo "Per cominciare: la percezione del discorso politico nella società mediatica", l'autrice accenna alla rilevanza dello studio linguistico del "gentese" e del "politichese" e del loro impatto sui media di oggi, dato che questi linguaggi sono ormai un punto di interesse non soltanto per i linguisti, ma anche per i votanti. Come viene sottolineato dall'autrice, il volume si articola nell'ambito

\* Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

teorico del discorso politico “come un intreccio tra le dimensioni della produzione dei testi, delle pratiche discorsive e degli eventi discorsivi”<sup>2</sup>.

L’obiettivo principale del volume è sottolineato nel secondo capitolo, “Obiettivi della ricerca”, ed è quello di “mettere in risalto fenomeni pragmatici dell’attenuazione in diversi tipi di discorsi politici”<sup>3</sup>. Inoltre, viene ribadito il fatto che l’analisi del discorso politico nelle tre lingue romanze si fa in prospettiva diamesica e diafasica, con particolare interesse su tre tipi di varietà. Il primo tipo di corpus è rappresentato dalla “varietà orale spontanea”, illustrata durante i dibattiti di campagna o durante i faccia a faccia di diverse fasi delle elezioni. La seconda categoria si concentra intorno “all’intervista del politico ormai eletto” la quale presenta tratti di oralità diversi dalla prima categoria. L’ultimo tipo di corpus preso in considerazione dallo studio è quella del discorso “del parlato trasmesso”, con minima spontaneità, che si delinea come un tipo di discorso ben diverso dai primi due dal punto di vista dell’uso degli attenuatori.

Nel terzo capitolo, intitolato “Attenuazione: definizioni e aspetti teorici”, l’autrice crea un quadro teorico molto consistente sui concetti e sulla terminologia relativi all’attenuazione. Prima di tutto, sono stati prese in considerazione le nozioni di *hedges* – “attenuatori” – e *hedging* – “attenuazione” – nella linguistica contemporanea. Sempre in questo capitolo si fa riferimento alle due classi dei tipi di modificatori – del contenuto proposizionale e degli atti linguistici. Non per ultimo, il capitolo offre una rassegna degli effetti degli attenuatori, realizzata dopo una minuziosa ricerca della letteratura di specialità. In questa linea, l’autrice si sofferma sopra sette effetti generati dagli attenuatori, ossia l’imprecisione, la genericità, la vaghezza, l’ambiguità, l’approssimazione, la cortesia, l’umorismo.

Il corpus e la metodologia presi in considerazione per lo studio vengono descritti nel quarto capitolo “Corpus e metodologia”. Questa parte espone le varie tappe del lavoro intrapreso per stabilire la rilevanza delle manifestazioni discorsive scelte. Mirando livelli diversi di formalità, “il corpus [...] si colloca su un gradino intermedio, più vicino al polo alto della formalità linguistica”<sup>4</sup>. Gli interventi analizzati sono stati raggruppati dall’autrice in tabelle riassuntive per sintetizzare la distribuzione del corpus per tipi di discorso in ciascun lingua. Altrettanto importante ci sembra sottolineare che la scelta per un’analisi “di stampo qualitativo” viene argomentata dall’autrice sempre qui.

Il quinto capitolo, “Alcune considerazioni sul discorso politico in vista dell’analisi degli effetti attenuativi”, mette in discussione vari aspetti come la questione del discorso politico tra costruzione canonica e innovazione, l’immagine e il marchio di un politico, alcuni condizionamenti diamesici e diafasici. Sempre qui, l’autrice si sofferma sui generi comunicazionali della politica e fa un’analisi delle forme che

coinvolgono l'oralità, cioè del dibattito, dell'intervista e del discorso monologico orale.

L'ultima parte del volume, intitolata "Analisi qualitativa dei hedges e del hedging nei discorsi politici", si occupa in maniera dettagliata delle valenze pragmatiche di vari attenuatori. In questo senso, l'autrice fa un'indagine degli attenuatori del contenuto proposizionale, mirando soprattutto gli adattatori, le espressioni idiomatiche, gli arrotondanti e le valutazioni quantitative. Il capitolo propone inoltre un'analisi degli attenuatori degli atti linguistici che si concentra sulla plausibilità e sugli attenuatori dell'attribuzione.

Letto in chiave specialistica, il libro gode tanto di un'abbondanza di idee e di prospettive quanto di una dinamicità fluida che ricordano di grandi nomi come quello della Kerbrat-Orecchioni. A questo punto è necessario menzionare anche la ricchissima bibliografia, con numerosi lavori di riferimento. Allo stesso tempo, il volume dimostra un grado alto di tecnicismo dell'analisi che viene spiegato grazie a una permanente relazione con gli esempi offerti dal corpus. Non per ultimo, verrà detto che lo studio comparato dell'attenuazione, realizzato tra il francese, l'italiano e il romeno offre spunti di ricerca anche per i romanisti. Per concludere, siamo certi che il volume sarà una lettura interessante e gratificante per gli specialisti nel campo della linguistica e per gli specialisti della comunicazione nella sfera della politica.

**Assistant Lecturer Diana Sopon**, Ph. D. She is a member of the Department of Modern Languages and Business Communication within the Faculty of Economics and Business Administration of Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. Her main areas of interest are: applied linguistics, Romance linguistics, pragmatics, higher education and academic management. (diana.sopon@econ.ubbcluj.ro)

#### Notes

- 1 Anamaria Gebăilă, *L'attenuazione nel discorso politico ai tempi del "gentese": una prospettiva contrastiva francese-italiano-romeno* (Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2019), 9.
- 2 *Idem*, 15.
- 3 *Idem*, 16.
- 4 *Idem*, 60.