

# СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ЛИНГВИСТИКА CONTRASTIVE LINGUISTICS

2016. №5

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ  
INTERNATIONAL PEER-REVIEWED JOURNAL

*Научное издание ФГБОУ ВПО  
«Уральский государственный педагогический университет»  
г. Екатеринбург, Россия*

ЖУРНАЛ ИЗДАЕТСЯ С 2012 ГОДА

*The journal of  
Ural State Pedagogical University  
Ekaterinburg, Russia*

*Founded in 2012*

**ISSN 2414-4843**

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации  
сериальных изданий (International Standart Serial Numbering — ISSN)  
с присвоением международного стандартного номера

**ISSN 2414-4843**

от 26.01.2016

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов  
**Уральского государственного педагогического университета:**  
**[journals.uspu.ru](http://journals.uspu.ru)**

Материалы журнала размещаются на платформе Российского индекса  
научного цитирования (**РИНЦ**)  
Российской универсальной научной  
электронной библиотеки.



УДК 81.0  
ББК Ш104  
С 64

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

### **Главный редактор**

кандидат филологических наук, доцент Ю. В. Богоявленская

### **Заместители главного редактора**

кандидат филологических наук, М. В. Плотникова

кандидат филологических наук, О. И. Лукина

### **Члены редакционной коллегии:**

доктор по сравнительному литературоведению	В. Теллье	Франция
доктор филологии, профессор	Р. Гусман Тирадо	Испания
доктор филологии	К. Пайкин	Франция
доктор филологии	Д. Абри	Франция
доктор филологии	Т. Миллиаресси	Франция
доктор философии	И. Юбэнкс	Великобритания
доктор философии	Е. Головушкина	Аргентина
доктор филол. наук, профессор	Е. В. Шустрова	Россия
доктор филол. наук, профессор	Е. А. Нахимова	Россия
доктор культурол. наук, профессор	И. Я. Мурзина	Россия
доктор пед. наук, профессор	Н. Н. Сергеева	Россия
кандидат филол. наук, доцент	М. Б. Ворошилова	Россия
кандидат филол. наук, доцент	А. Э. Буженинов	Россия
кандидат филол. наук, доцент	А. И. Томилова	Россия
кандидат пед. наук, доцент	М. С. Мысик	Россия
кандидат пед. наук, доцент	Е. В. Макарова	Россия
кандидат пед. наук, доцент	Е. Е. Горшкова	Россия

### **Руководители языковых направлений**

*французский, английский языки:* кандидат филологических наук  
Ю. В. Богоявленская

*немецкий язык:* кандидат филологических наук Н. В. Бугуева

*испанский язык:* кандидат филологических наук А. И. Томилова

**С 64 Сопоставительная лингвистика** / гл.ред. Ю. В. Богоявленская;  
ФГБОУ ВПО «Урал.гос.пед.ун-т». – Екатеринбург, 2016. – Вып. 5. –  
312 с.

УДК 81.0  
ББК Ш104  
С 64

Журнал представляет собой международное научное рецензируемое издание по сопоставительной лингвистике, межкультурной коммуникации и переводоведению, а также методике их преподавания. Журнал призван стать открытой международной научной площадкой как для известных российских и зарубежных исследователей, так и для молодых ученых. «Сопоставительная лингвистика» публикует статьи на русском, английском, французском, испанском и немецком языках.

ISSN 2414-4843

© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2016  
© Сопоставительная лингвистика, 2016

## EDITORIAL BOARD

---

### ***Editor-in-chief***

PhD, Yu. V. Bogoyavlenskaya

### ***Deputy editors-in-chief***

PhD, M. V. Plotnikova

PhD, O. I. Lukina

### ***Editorial Board***

PhD	V. Tellier	France
PhD, Professor	R. GuzmánTirado	Spain
PhD, Associate Professor	K. Paykin	France
PhD, Associate Professor	D. Abry	France
PhD, Associate Professor	T. Milliaressi	France
PhD, Associate Professor	I. Eubanks	Great Britain
PhD, Associate Professor	E. Golovushkina	Argentina
PhD, Professor	E. V. Shustrova	Russia
PhD, Professor	E. A. Nakhimova	Russia
PhD, Professor	I. Y. Murzina	Russia
PhD, Professor	N. N. Sergeyeva	Russia
PhD, Associate Professor	M. B. Voroshilova	Russia
PhD, Associate Professor	A. E. Buzheninov	Russia
PhD, Associate Professor	A. I. Tomilova	Russia
PhD, Associate Professor	M. S. Mysik	Russia
PhD, Associate Professor	E. V. Makarova	Russia
PhD, Associate Professor	E. E. Gorschkova	Russia

### ***Section heads***

*French and English Sections:*

Yu.V. Bogoyavlenskaya

*German Section:* N. V. Buguyeva

*Spanish Section:* A. I. Tomilova

The journal is an international peer-reviewed edition on contrastive linguistics, interpretation and translation, cross-cultural/intercultural communication, foreign language teaching and methodology for teaching interpreting and translating. The aim of the journal is to serve as a platform for both young researchers and eminent overseas and Russian scientists. *Contrastive linguistics* publishes papers in five languages (Russian, English, German, French, Spanish).

## БЛАГОДАРНОСТЬ

---

Редакция журнала выражает глубокую благодарность **Посольству Франции в России, Генеральному Консульству Франции и Почетному Консульству Испании в Екатеринбурге по Уральскому федеральному округу** за поддержку журнала, а также лично

**Виржини Телье**, атташе Посольства Франции в России за содействие, распространение информации о журнале и экспертную оценку статей;

**Эрику Мийе**, генеральному консулу Франции в Екатеринбурге, за проявленный интерес и поддержку журнала;

**Франсиско де Борха Родригес-Пантоха де Ори**, Почетному консулу Испании в Екатеринбурге, за участие и ценные рекомендации;

**Кате Пайкин**, доктору филологии, руководителю международных программ в сфере гуманитарных наук Университета Лилль 3 (Франция), за плодотворное сотрудничество и профессионализм;

**Ивану Юбенксу**, доктору философии, главному редактору журнала «Pushkin Review / Пушкинский вестник», Университет Каймановых островов (Великобритания), за содействие в распространении информации о журнале и экспертизу статей;

**Марии Борисовне Ворошиловой**, начальнику Управления научно-образовательной деятельности УрГПУ, за ценные практические советы, оперативное решение вопросов и понимание;

**коллективу кафедры романских языков УрГПУ** за энтузиазм, конструктивные и творческие идеи, моральную поддержку,

а также **всем, кто принял участие** в подготовке и публикации этого номера.

Особая признательность выражается российской и зарубежной **редакционным коллегиям** журнала за проявленную компетентность и профессионализм при рецензировании статей. Ваш труд обеспечивает высокое научное качество журнала, позволяет развиваться, продвигаться вперед, поддерживать международные стандарты.

Редакция искренне благодарит **авторов** за оригинальные содержательные работы, направленные в «Сопоставительную лингвистику» и нашедшие высокую оценку у рецензентов.

Мы надеемся на дальнейшее активное и плодотворное сотрудничество в будущем году.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....	11
<b>ПРОБЛЕМЫ СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИКИ</b> .....	13
<i>Балга Ж. П.</i> НОВАЯ ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА СЕВЕРНОГО КАМЕРУНА.....	13
<i>Буженинов А. Э.</i> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ ПРОЦЕССОВ В ПОДЪЯЗЫКЕ ГОМЕОПАТИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ).....	21
<i>Газизова Л. Г.</i> ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СРЕДСТВА ОТРАЖЕНИЯ МЕНТАЛЬНОСТИ В ИСПАНСКОМ И РУССКОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ.....	28
<i>Глазырина А. И.</i> АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ КОНТАКТНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ И ИХ ИСПАНСКИЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ В ИСПАНСКОМ КОМПЬЮТЕРНОМ ПОДЪЯЗЫКЕ: УРОВЕНЬ СЛОВСОЧЕТАНИЙ.....	33
<i>Коффи Й.</i> РЕФЕРЕНЦИЯ И ЭКВИВАЛЕНТЫ ФРАНЦУЗСКОГО НЕОПРЕДЕЛЕННО-ЛИЧНОГО МЕСТОИМЕНИЯ ON В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ.....	41
<i>Кошкарова Н. Н.</i> СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВЫСТУПЛЕНИЙ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ С ТРИБУНЫ ГЕНАССАМБЛЕИ ООН.....	53
<i>Мёльман М., Пайкин К.</i> ГЛАГОЛЫ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ПОГОДНЫЕ ЯВЛЕНИЯ, КАК ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ.....	58
<i>Мусинова Т. В.</i> ОТОБРАЖЕНИЕ ПОНЯТИЯ ПАЦИЕНТ В МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТАХ НА АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ .....	68
<i>Прокопьева С. М.</i> СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МНОГОЗНАЧНЫХ ГЛАГОЛОВ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО И ЯКУТСКОГО ЯЗЫКОВ.....	76
<i>Соколова О. Л.</i> ПАРАДОКСАЛЬНОСТЬ ЗНАЧЕНИЯ ВЕЩЕСТВЕННОСТИ.....	83
<i>Тиджет М.</i> ОЧЕРК СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: КАБИЛЬСКИЙ И ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК.....	87
<b>ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ</b> .....	95
<i>Берри М.</i> МНОГОЗНАЧНЫЙ ГЛАГОЛ SACAR: МОДЕЛЬ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В ДВУЯЗЫЧНОМ ИСПАНСКО- РУССКОМ СЛОВАРЕ В АСПЕКТЕ КОДИФИКАЦИИ.....	95
<i>Бородина Д. С.</i> ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ УСТАНОВКИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ ЛЕКТОРОВ.....	103
<i>Лукина О. И.</i> ОСОБЕННОСТИ МЕТАЯЗЫКА ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ.....	111
<i>Макарова Е. В.</i> АНАЛИЗ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА В РАМКАХ	118

ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА.....	
<b>Мелакессу Ф.</b> ТЕКСТ И ИЛЛЮСТРАЦИЯ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ: ПОЛНЫЙ СИМБИОЗ ДЕЙКТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ.....	123
<b>Мессина Л.</b> «СПЛЕТНИК» ФРАНСУА-АНТУАНА ШЕВРИЕ: МЕЖДУ РЕАЛЬНОСТЬЮ И ФАНТАСТИКОЙ.....	135
<b>Мордвинова А. Р.</b> ФРАНГЛЕ И ЯЗЫКОВОЕ СООБЩЕСТВО РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН: СРАВНЕНИЕ ПРОЦЕССОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВ.....	141
<b>Н'Гессан К. Ж.</b> ЛИТЕРАТУРНЫЙ ТЕКСТ КАК «ПРОИЗВЕДЕНИЕ Н'ЗАССА».....	147
<b>Проскурина А. В.</b> РЕАЛИЗАЦИЯ СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТИПА «ОСН.СУЩ. +-ИН(А)» В ДИАЛЕКТНЫХ ЗОНАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	157
<b>ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....</b>	163
<b>Абейкайе Д.</b> ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ И ЭТНОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В АФРИКАНСКОЙ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	163
<b>Арриасу Э. Л.</b> СТИЛЬ И СМЫСЛ В ПОЭТИЧЕСКОМ ПЕРЕВОДЕ.....	175
<b>Гонсалес А. А.</b> ТРАДИЦИЯ, ЯЗЫК ИЛИ АВТОР? ИЗ ОПЫТА ПЕРЕВОДА РАССКАЗА Л. АНДРЕЕВА.....	181
<b>Дююю Ф. О.</b> МЕЖ- И ТРАНСКУЛЬТУРНЫЙ ПЕРЕВОД СУБСАХАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ С ФРАНЦУЗСКОГО НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК.....	187
<b>Лобос О.</b> ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ПОЭЗИИ: «НЕПРАВДА» О. МАНДЕЛЬШТАМА.....	198
<b>Плотникова М. В.</b> МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КОНЦЕПТА «СМЕРТЬ» В БАЛЛАДЕ ПОВЕШЕННЫХ Ф. ВИЙОНА И ЕЕ ПЕРЕВОДАХ .....	204
<b>Томилова А. И.</b> ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИСПАНСКОЙ ПРЕПОЗИТИВНОЙ МОРФЕМЫ AUTO- В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ ИСПАНСКОГО РОМАНА А. МЕНДЕСА «СЛЕПЫЕ ПОДСОЛНУХИ» И ЕГО ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК).....	211
<b>МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ПЕРЕВОДА.....</b>	218
<b>Адопо А.</b> ТРУДНОСТИ ОСВОЕНИЯ НОРМАТИВНОГО ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ОСОБОЙ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СРЕДЕ КОТ-Д'ИВУАРА.....	218
<b>Бен Аммар М.</b> СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ЛИНГВИСТИКА И СИНТАКСИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ КАК ВТОРОМУ ЯЗЫКУ.....	228
<b>Казакова О. П.</b> МОДЕЛИРОВАНИЕ ЗАДАЧ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ.....	238

<b>Королёва Д. Б.</b> МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	243
<b>Милуди И.</b> ЭФФЕКТ ЧЕРЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВОГО КОДА (ФРАНЦУЗСКИЙ/ АРАБСКИЙ) В УСВОЕНИИ ЗНАНИЙ АЛЖИРСКИМИ СТУДЕНТАМИ В РАЗЛИЧНЫХ ОТРАСЛЯХ НАУКИ.....	249
<b>Ольшванг О. Ю.</b> ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ VS ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА.....	259
<b>Райакумар М.</b> ГРАМОТНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ СОЗДАЕТ ХОРОШИХ ПИСАТЕЛЕЙ: УЧЕБНЫЙ ПЛАН МЕЖДУНАРОДНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ФАКУЛЬТЕТА СВОБОДНЫХ ИСКУССТВ.....	263
<b>Фоминых М. В.</b> ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	277
<b>Шитикова А. Д., Кузнецова Е. М.</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МУЗЫКАЛЬНЫХ ВУЗАХ: РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРОГРАММЕ ДИСЦИПЛИНЫ.....	281
<b>ОБЗОРЫ. ОТЧЕТЫ</b> .....	286
<b>Богоявленская Ю. В.</b> «ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА»: ОБЗОР СОПОСТАВИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	286
<b>Шлейфер Р., Таунсенд М. А., Тсиопос Уилз К. В., Аксакалова О., Немец-Игнашева Д., Венедиктова Т.</b> ПОД СТРОГИМ ВЗГЛЯДОМ ЛОМОНОСОВА: УЧЕБНАЯ СЕССИЯ ПО РАЗВИТИЮ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА В РОССИИ.....	297
<b>ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ</b> .....	310

## CONTENTS

<b>EDITOR'S FOREWORD</b> .....	11
<b>CONTRASTIVE LINGUISTICS</b> .....	13
<i>Balga J. P.</i> NEW ECONOMIC TERMINOLOGY OF FRENCH IN THE NORTHERN CAMEROON .....	13
<i>Buzheninov A. E.</i> THE REPRESENTATION OF THE CATEGORY OF PROCESS IN HOMEOPATHIC SUBLANGUAGE IN FRENCH AND IN RUSSIAN LANGUAGES.....	21
<i>Gazizova L. G.</i> PHRASEOLOGICAL UNITS AS A MEANS OF MENTALITY REFLECTION IN SPANISH AND RUSSIAN ADVERTISING TEXTS.....	28
<i>Glazyrina A. I.</i> ENGLISH CONTACT ELEMENTS AND THEIR SPANISH EQUIVALENTS IN SPANISH COMPUTER SUBLANGUAGE: LEVEL OF WORD-COMBINATIONS.....	33
<i>Koffi Y.</i> REFERENCES AND EQUIVALENTS OF THE FRENCH PRONOUN "ON" IN SPANISH.....	41
<i>Koshkarova N. N.</i> COMPARATIVE CHARACTERISTIC OF POLITICAL LEADERS ADDRESSES TO THE UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY.....	53
<i>Meulleman M., Paykin K.</i> WEATHER VERBS SIFTED THROUGH A MOTION SIEVE.....	58
<i>Musinova T.</i> THE REPRESENTATION OF THE NOTION OF PATIENT IN MEDICAL TEXTS IN ENGLISH AND FRENCH.....	68
<i>Prokopieva S. M.</i> COMPARATIVE ANALYSIS OF POLYSEMANTIC VERBS OF THE MODERN GERMAN AND YAKUT LANGUAGES.....	76
<i>Sokolova O. L.</i> PARADOX OF MATERIALITY MEANING.....	83
<i>Tidjet M.</i> OUTLINE OF A CONTRASTIVE STUDY: KABYLE AND FRENCH PHRASES.....	87
<b>GENERAL LINGUISTICS</b> .....	95
<i>Berri M.</i> THE POLYSEMIC VERB SACAR: A MODEL OF LEXICOGRAPHIC REPRESENTATION FOR A BILINGUAL SPANISH-RUSSIAN DICTIONARY FOCUSED CODIFICATION.....	95
<i>Borodina D. S.</i> LINGUISTIC MEANS OF ELABORATION OF AUTHOR'S STANCE IN ENGLISH-SPEAKING DISCOURSE OF RUSSIAN AND FOREIGN LECTURERS.....	103
<i>Lukina O. I.</i> PECULIARITIES OF LINGUISTICS AND LINGUISTICS TERMINOLOGY METALANGUAGE.....	111



<b>Makarova E. V.</b> ANALYSIS OF ADVERTISING DISCOURSES WITHIN LINGUAL RHETORICAL APPROACH.....	118
<b>Melakhessou F.</b> TEXT AND IMAGE IN THE SPEECH OF IMAGE ADVERTISING : PERFECT SYMBIOSIS OF A MUTUAL DEIXIS.....	123
<b>Messina L.</b> FRANÇOIS-ANTOINE CHEVRIER'S LE COLPORTEUR BETWEEN REALITY AND FICTION.....	135
<b>Mordvinova A. R.</b> FRANGLAIS AND SPEECH COMMUNITY OF THE REPUBLIC OF TATARSTAN: THE COMPARISON OF LANGUAGE INTERACTION.....	141
<b>N'Guessan K. G.</b> THE LITERARY TEXT AS A "N'ZASSA CREATION".....	147
<b>Proscurina A. V.</b> IMPLEMENTATION OF SEMANTIC STRUCTURE OF WORD FORMATIONAL TYPE "STEM NOUN + -IN (A)" IN DIALECTIC AREAS OF THE RUSSIAN LANGUAGE.....	157
<b>INTERPRETATION, TRANSLATION AND CROSS-CULTURE COMMUNICATION</b> .....	163
<b>Abaikaye D.</b> ENUNCIATIVE AND ETHNO-STYLISTIC STRUCTURES THAT MARK CULTURAL IDENTITY IN FRANCOPHONE AFRICAN NOVEL WRITE UP.....	163
<b>Arriazu E. L.</b> STYLE AND MEANING IN POETIC TRANSLATION.....	175
<b>Gonzalez A. A.</b> TRADITION, LANGUAGE OR AUTHOR? AN EXPERIENCE OF TRANSLATION ON A LEONID ANDREYEV'S TALE.....	181
<b>Dupuy F. O.</b> INTER- AND TRANSCULTURALITY AND LITERARY TRANSLATION OF SUB-SAHARAN FRANCOPHONE LITERATURE IN THE GERMAN CONTEXT.....	187
<b>Lobos O.</b> MUSINGS ON TRANSLATING POETRY. "THE LIE" BY OSIP MANDELSHTAM.....	198
<b>Plotnikova M. V.</b> CONCEPTUAL MODELLING OF "THE DEATH" IN BALLADE OF THE HANGED MEN BY FRANÇOIS VILLON AND ITS TRANSLATIONS .....	204
<b>Tomilova A. I.</b> THE FUNCTIONING OF THE SPANISH PREPOSITIVE MORPHEME AUTO- IN THE FICTION (ON THE EXAMPLE OF SPANISH NOVEL «THE BLIND SUNFLOWERS» BY A.MENDEZ AND ITS RUSSIAN TRANSLATION).....	211
<b>FOREIGN LANGUAGES, INTERPRETATION AND TRANSLATION TEACHING</b> .....	218
<b>Adopo A.</b> THE CHALLENGE OF FRENCH LANGUAGE STANDARD ACQUISITION AT SCHOOL IN THE PARTICULAR SOCIOLINGUISTIC ENVIRONMENT OF CÔTE D'IVOIRE.....	218
<b>Ben Ammar M.</b> CONTRASTIVE LINGUISTICS AND SYNTACTIC INTERFERENCES IN THE CLASSROOM OF FRENCH AS A SECOND LANGUAGE.....	228
<b>Kazakova O. P.</b> TASKS` MODELING AT LSP-TEACHING.....	238

<b>Koroleva D. B.</b> INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....	243
<b>Miloudi I.</b> EFFECT OF CODE SWITCHING (FRENCH / ARABIC) ON THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE BY SCIENTIFIC BRANCHES' ALGERIAN LEARNERS.....	249
<b>Olshvang O. Yu.</b> FOREIGN LANGUAGE OF SPECIALTY VS FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES AT THE TECHNICAL UNIVERSITY.....	259
<b>Rajakumar M.</b> DESIGN THINKERS MAKE GOOD WRITERS: EXPLAINING LIBERAL ARTS CURRICULUM AT AN INTERNATIONAL BRANCH CAMPUS.....	263
<b>Fominykh M. V.</b> TECHNOLOGICAL TOOLS OF MODERN SYSTEM OF TEACHER EDUCATION.....	277
<b>Shitikova A. D., Kuznetsova E. M.</b> TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR PROFESSIONAL PURPOSES IN UNIVERSITIES OF MUSIC: RECOMMENDATIONS TO THE SYLLABUS.....	281
<b>REVIEWS. REPORTS</b> .....	286
<b>Bogoyavlenskaya Yu. V.</b> «POLITICAL LINGUISTICS»: REVIEW OF COMPARATIVE RESEARCHES.....	286
<b>Schleifer R., Townsend M. A., Tsiopos Wills Katherine V., Aksakalova O., Nemeč Ignashev D. N., Venediktova T.</b> UNDER LOMONOSOV'S WATCHFUL GAZE: A CASE STUDY OF AN EARLY FACULTY DEVELOPMENT WRITING WORKSHOP IN RUSSIA.....	297
<b>INFORMATION FOR AUTHORS</b> .....	310

## ПРЕДИСЛОВИЕ

---

Редакционная коллегия рада представить очередной выпуск научного рецензируемого журнала «Сопоставительная лингвистика», в этом году ставшего международным. Среди авторов – как известные зарубежные и отечественные специалисты, доктора филологии, доктора и кандидаты филологических и педагогических наук, так и молодые исследователи, представляющие университеты России, Франции, Италии, Марокко, Аргентины, Германии, США, Катара, Кот-д’Ивуара, Камеруна и других стран мира. Нам наконец удалось достигнуть своей цели: представители различных школ и направлений имеют возможность ознакомиться и обсудить результаты новейших научных изысканий в области сопоставительной лингвистики, а также смежных областей на страницах российского журнала.

Несколько слов о нашей истории. В 2001 году 4 раза в год начал издаваться научный сборник «Лингвистика. Бюллетень Уральского лингвистического общества», один из номеров которого был посвящен сопоставительной лингвистике. Главным редактором этих выпусков был доктор филологических наук, профессор Валентин Иосифович Томашпольский, с 1988 г. по 2009 г. директор Института иностранных языков УрГПУ, известный ученый, руководитель и консультант многочисленных кандидатских и докторских диссертаций, в т.ч. на принципах совместного руководства с учеными, представляющими университеты Бельгии и Франции, автор «Сравнительной типологии французского и русского языков», «Романской филологии», «Теоретической грамматики французского языка» и многих других монографий, учебных пособий и статей. В 2006 году в УрГПУ начался процесс преобразования лучших научных сборников в научные журналы, что коснулось и «Бюллетеня», из которого «выросли» входящая ныне в список ВАК, Европейский индекс цитирования по гуманитарным наукам ERIH «Политическая лингвистика» и журнал «Лингвокультурология». На некоторое время выпуск «Сопоставительной лингвистики» был приостановлен. В 2012 году кафедра романских языков Института иностранных языков возобновила публикацию сборника, но с новым отсчетом номеров. За эти годы были подготовлены и выпущены в печать четыре выпуска.

На данный момент журнал «Сопоставительная лингвистика» зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий с присвоением международного стандартного номера ISSN2414-4843. Для обеспечения общедоступности и формирования авторского рейтинга научного цитирования статьи планируется размещать в системе РИНЦ и на сайте научных журналов Уральского государственного педагогического университета [www.journals.uspu.ru](http://www.journals.uspu.ru).

Приоритетными задачами мы считаем публикацию качественных научных статей, соответствующих международным стандартам, и максимальное их распространение в мировой научной среде, укрепление и установление новых научных связей между учеными из различных регионов России и других стран, и в перспективе – включение журнала в ведущие зарубежные базы научного цитирования.

Поскольку специалисты по сопоставительной лингвистике владеют по крайней мере двумя, а чаще тремя или четырьмя языками, журнал принимает статьи на русском, английском, французском, немецком и испанском языках.

Для обеспечения высокого научного уровня журнала статьи рецензируются ведущими российскими и зарубежными специалистами из Франции, Великобритании, Испании, Аргентины и других стран.

Журнал имеет постоянные рубрики: **Проблемы сопоставительной лингвистики**, **Проблемы перевода и межкультурной коммуникации**. В процессе работы над настоящим выпуском возникла идея включить в число постоянных рубрику **Общие вопросы филологии**. Сопоставительные изыскания,

как известно, опираются на исследования, которые были проведены на материале хотя бы одного из сопоставляемых языков. Данная рубрика, таким образом, призвана стать своеобразным «поставщиком» этой ценной информации.

Большое внимание в журнале уделяется практической ориентированности научных исследований, использованию их результатов в учебном процессе, что обусловило появление рубрики **Методика преподавания иностранных языков и перевода**.

Научная жизнь не стоит на месте, и ее проявления также достойны освещения на страницах научного журнала. Поэтому мы принимаем к публикации **рецензии, обзоры и сообщения** (хроника совещаний, конференций, семинаров, отчеты и др.), так или иначе связанные с тематикой журнала.

Редакционные принципы журнала опираются на принятые в мировой практике основы редакционной этики. Редакция следует рекомендациям таких организаций, как Международный комитет публикационной этики (Committee on Publication Ethics – COPE) (<http://publicationethics.org/about>), Европейская ассоциация научных редакторов (European Association of Science Editors – EASE) (<http://www.ease.org.uk>), а также Комитет по этике научных публикаций (<http://publicet.org/code/>). В своей работе редакторы журнала придерживаются положений Publishing Ethics Resource Kit (<http://www.elsevier.com/editors/perk>), а также Кодекса этики научных публикаций (<http://publicet.org/code/>).

Правила оформления статей, шаблоны и точную информацию о журнале на английском, французском и испанском языках можно найти в конце номера, а также на сайте научных журналов УрГПУ <http://journals.uspu.ru/>.

С уважением и надеждой на плодотворное сотрудничество,

*гл. редактор,*

*руководитель французского и английского направлений*

*Юлия Валерьевна Богоявленская,*

*заместители гл. редактора*

*Мария Вячеславовна Плотникова,*

*Ольга Ивановна Лукина,*

*руководитель испанского направления*

*Александра Игоревна Томилова*

**ПРОБЛЕМЫ СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИКИ**

УДК 811.133.1'373.46  
ББК Ш147.11-324

**Ж. П. Балга**  
*Маруа, Камерун*

**J. P. Balga**  
*Maroua, Cameroun*

**НОВАЯ ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ ФРАНЦУЗСКОГО  
ЯЗЫКА СЕВЕРНОГО КАМЕРУНА**

**Сведения об авторе:** Жан-Поль Балга, доктор лингвистики, руководитель Департамента французского языка, Факультет филологии и гуманитарных наук, Университет Маруа. Адрес: почтовый ящик 755, Маруа, Камерун; e-mail: [balgajeau@yahoo.fr](mailto:balgajeau@yahoo.fr).

**NOUVELLE TERMINOLOGIE DE L'ECONOMIE DU FRANÇAIS PARLE  
AU NORD-CAMEROUN**

**RÉSUMÉ.** On entend par « Nord-Cameroun », les trois régions septentrionales du pays notamment, l'Adamaoua, le Nord et l'Extrême-Nord qui a pour chef-lieu Maroua. Dans cette ville sahélienne, les phylums Afro-asiatique et Niger-Kordofan sont en cohabitation. Aux langues officielles s'ajoutent le fulfulde véhiculaire et les autres langues nationales parlées par les différents groupes ethniques de la région. En contact avec ces langues autochtones, l'anglais et surtout le français s'enrichit de nouveaux éléments créés par le contexte socioculturel nord-camerounais. Ce qui participe d'une communication sociale enrichissante dans la mesure où les langues en contact offrent un vocabulaire approprié en vue des échanges commerciaux. On note des décalages lexico-sémantiques, des restrictions et extensions de sens, des syntagmes figés et bien d'autres phénomènes linguistiques. Le milieu des affaires est particulièrement marqué par un jargon économique empreint du patrimoine linguistique. Le lexique du français est constamment réinventé au contact non seulement de la famille Ouest-Atlantique représentée par le fulfulde mais aussi des familles Tchadique et Adamawa-Oubanguienne.

**MOTS-CLÉS:** français, langues nationales, fulfulde, contact, emprunt.

**Auteur :** Jean Paul Balga, Docteur en linguistique, Chargé de Cours, Chef de Département de français de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Maroua. Adresse: B.P. 644 Maroua, Cameroun; e-mail: [balga-jean@yahoo.fr](mailto:balga-jean@yahoo.fr).

**J. P. Balga**  
*Maroua, Cameroon*

**NEW ECONOMIC TERMINOLOGY OF FRENCH  
IN THE NORTHERN CAMEROON**

**ABSTRACT.** The "Northern Cameroon" designs the three northern regions in particular, the Adamawa, North and Far North whose capital Maroua. In this Sahelian town, Afro-Asiatic and Niger-Kordofan phylum are cohabiting. To official languages are added vehicular fulfulde and other national languages spoken by the different ethnic groups of the region. In contact with these autochthons' languages, English and especially French is enriched with new elements created by the North Cameroonians sociocultural context. This involved a rewarding social communication since the languages in contact offer appropriate vocabulary for trade. There are lexical-semantic shifts, meaning restrictions and extensions, frozen phrases and other linguistic phenomena. The business community is particularly marked by an economic jargon linguistic heritage. The French lexicon is constantly reinvented in contact not only the West-Atlantic family represented by the fulfulde but also Chadic and Adamawa-Oubanguien families.

**KEYWORDS:** french, national language, fulfulde, contact, imprint.

**About the author:** Jean Paul Balga, PhD in linguistic, Lecturer, Head of the French Department of the Faculty of Arts and Humanities of the University of Maroua. Address: B.P. 644 Maroua, Cameroon, e-mail: [balga-jean@yahoo.fr](mailto:balga-jean@yahoo.fr).

## Introduction

Parmi les grandes familles linguistiques qui regroupent les langues ordinaires d'Afrique, les phylums Afro-asiatique, Niger-kordofan et Nilo-saharien sont attestés au nord-Cameroun (Balga, 2012 : 43). Le *fulfulde* est véhiculaire dans les chefs-lieux des régions : Maroua, Garoua et Ngaoundéré. L'arabe-choa est de grande circulation dans le département du Logone-et-Chari. Le wandala, véhiculaire dans les Monts Mandara, entre en compétition avec le *fulfulde* autour de Mora. Le *kanuri* dont l'aire principale est le Nigeria, n'est utilisé au Cameroun qu'au nord de Mora et dans l'Arrondissement de Makary. Les départements du Mayo-Kani et du Mayo-Danay font usage d'un français véhiculaire. Mais, comment les langues autochtones entrent-elles en contact? Comment celles-ci cohabitent-elles avec les langues officielles? Comment se fait cette cohabitation linguistique dans le secteur économique et financier? Telles sont les questions qui seront examinées dans le présent article. Celui-ci s'inscrit dans la linguistique descriptive. Partant de l'observation participante, nous examinerons les décalages lexico-sémantiques qui associent français/anglais d'une part et français/langues autochtones d'autre part. Chef-lieu de la Région de l'Extrême-Nord, Maroua connaît un brassage ethnique qui favorise le développement d'un langage économique particulier. Le milieu des affaires nécessite des échanges langagiers des clients issus de tous les horizons. Le recours au plurilinguisme est approprié dans les transactions commerciales. Le corpus est représentatif de l'expression orale spontanée des citoyens peu ou non scolarisés évoluant dans un contexte d'extrême diversité linguistique.

### 1. Plurilinguisme camerounais

Pour Jean Dubois et *alii* (1991 : 381), « on dit d'une communauté qu'elle est plurilingue lorsque plusieurs langues sont utilisées dans les divers types de communication ». Cette acception hétéro-glossique concerne le processus de communication de la société camerounaise qui implique l'intersection entre deux ou plusieurs langues. Le cadre législatif de ce type de communication est assuré par la

Constitution de la République du 18 janvier 1996. Elle soutient le plurilinguisme en son titre premier, article premier, alinéa 3 qui stipule :

a. *La République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur.*

b. *Elle garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire.*

c. *Elle œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales.*

Loi N° 98/004 du 14 avril 1998 d'Orientation de l'Éducation au Cameroun, consécutive à ladite Constitution, prévoit l'insertion des langues nationales dans le système éducatif afin d'assurer (titre I, article 5) : « la formation des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ». L'une des activités qui sollicite l'hétéroglossie est le programme de la CRTV (Cameroon Radio and Television) qui présente un intérêt plurinational, comme par exemple, les tranches d'antenne accordées aussi bien aux langues nationales qu'officielles. La traduction des termes spécialisés dans le domaine économique doit respecter, en même temps, la volonté politique et prendre en considération la diversité socio-culturelle et linguistique des langues en cohabitation. Ebongue (2015 : 11), revisitant quelques travaux consacrés aux « contacts de langues » et « les dynamiques linguistiques urbaines », constate de nombreux phénomènes liés aux transferts des unités linguistiques.

### 2. Décalages lexico-sémantiques

La diversité linguistique est rendue visible par l'intermédiaire des décalages lexico-sémantiques. D'après Bidu-Vranceanu (2008 : 299-313) et Niklas-Salminen (2003 : 131, 133, 135), la base théorique de cette interprétation est donnée par l'acceptation de la spécificité lexico-sémantique des langues pour l'expression de la même réalité extralinguistique ; les décalages lexicaux permettent l'explication aussi bien des « cases vides » (au cas où la lexicalisation fait défaut dans une langue) que des situations dans lesquelles à un seul terme d'une langue correspondent deux ou plusieurs termes d'une autre langue. Dans la sémantique

contrastive de Stali (1978 : chap. 7), les décalages sémantiques prennent en charge l'explication des non symétries de la polysémie des mots qui recouvrent le même concept dans des langues différentes ; des modifications de sens apparaissent dans une langue par rapport à un concept commun. Les langues officielles camerounaises offrent de nombreux cas de figure.

### 2.1. Français / anglais : restriction et extension de sens

En conclusion à un de ses ouvrages portant sur la lexicologie française, Mortureux (2013 : 190) retrace l'histoire des concepts d'économie en ces termes : la commission de terminologie de l'économie et des finances est une des seules dont l'histoire s'étend sur une longue période. Elle est créée en 1970 et les travaux n'ont quasiment pas cessé depuis lors. Près de 800 termes ont été traités sur près de 40 années, dont certains sont usuels, sinon connus aujourd'hui. La terminologie de l'économie est ainsi productive dans les langues naturelles. Mais, les décalages lexico-sémantiques sont parfois difficilement saisissables. C'est le cas du français/anglais dans le milieu des affaires à Maroua, chef-lieu de la région de l'Extrême-Nord du Cameroun. Les exemples suivants en sont des illustrations :

#### (1). *business/affaire/gombo*

Mot anglo-américain du bantou, *gombo* désigne une plante potagère tropicale à fleurs jaunes dont on consomme soit les feuilles, soit les fruits en forme de capsule pyramidale ; ces fruits sont consommés jeunes en légumes ou en condiments (*Petit Larousse illustré* 2015 : 549). Dans le domaine économique à Maroua, le lexème « gombo » n'indique, non pas une variété de légumineuse, mais une aubaine, un gros bénéfice découlant d'une transaction commerciale ; on dira : « il y a du *gombo* » pour montrer l'aboutissement d'une entreprise heureuse où l'on tire grand bénéfice financier. Quant au terme « affaire », il est défini comme « ce qu'on a à affaire » ou une « entreprise commerciale ou industrielle » (*Idem* : 52). C'est approximativement synonyme de « business » dans la langue de Shakespeare. Néanmoins, la traduction anglaise a une fréquence moins élevée dans l'usage quotidien ; elle véhicule un contenu sémantique spécifique et renvoie

aux petites transactions frauduleuses et contrebandières ; importation clandestine de marchandises prohibées ou taxées. D'où, les dérivations suivantes :

#### (2). *Démarcheur/businessman, businesswoman*

Selon *Le dictionnaire universel* (1998 : 330), *démarcheur* désigne une « personne dont le métier est de placer des marchandises, des services à domicile ». À Maroua curieusement, le terme indique un individu qui fait des démarches à son propre bénéfice. On parlera de *démarcheur de terrain* pour désigner celui qui, n'ayant aucun titre de propriété, est à la recherche de client pour un terrain mis en vente par autrui ; *démarcheur du marché central*, expression indiquant un chômeur qui a pour fonction d'orienter et d'assister à leurs dépens, les clients à la recherche des articles dont ils en ont besoin. Quant à l'anglais *businessman* ou *businesswoman*, il désigne, selon le *Petit Larousse illustre*, « Homme d'affaires » (2015 : 186) ; à Maroua, le terme désigne une personne qui se livre à la contrebande ; un homme d'affaire rusé, d'une moralité douteuse et qui réussit presque toujours à tirer son épingle du jeu. On assiste à l'extension de sens qui est, selon Dumont et Maurer (1995 : 39), le procédé le plus fréquemment relevé dans le français parlé en Afrique francophone. « Il s'agit des termes dont le champ sémantique s'est élargi ». On peut l'observer à travers les occurrences ci-après :

#### (3). *élite/leader*

##### *fournisseur/opérateur économique*

On entend par *élite*, « un petit groupe considéré comme ce qu'il y a de meilleur, de plus distingué ; qui se distingue par de grandes qualités ; les personnes qui occupent le premier rang dans un pays, une société » (*Le Petit Larousse illustré* 2015 : 422). Moins du domaine politique qu'économique à Maroua, le vocable *élite* désigne un membre des catégories sociales jouissant d'une position particulièrement élevée du point de vue financier ; c'est celui qui a le secret et le pouvoir de « négocié » ou de « décrocher » les appels d'offre juteux, les « marchés famélicieux ». C'est pourquoi on l'appelle aussi *fournisseur* ou *opérateur économique*. À l'Extrême-Nord du Cameroun, l'élite se définit par rapport à son pouvoir d'achat, sa capacité à nourrir des foules

immenses à la veille des échéances électorales. Ce qui rapproche de la traduction anglaise, *leader* ; il s'agit non seulement d'une « personne qui est à la tête d'un parti politique, d'un mouvement, d'un groupe » mais aussi d'une personne en vue dans une organisation, individu qui est influent grâce à son pouvoir matériel. Comme l'indique si bien Mortureux (2013 : 9), « cette relation entre la signification des mots pleins et leur capacité à désigner les choses s'appelle leur *valeur dénominate* ». *Élite* et *leader* ont donc un dénominateur commun du fait qu'ils évoquent davantage l'aspect économique qui prime sur l'acception intellectuelle traditionnellement admise. Dumont (1990: 134) parle d'« autonomisation sémantique » et de « la mise en place de processus originaux d'implication dus à la pression sur la langue de la société africaine, du milieu socio-culturel africain ». Cette pression socio-culturelle s'exprime de plusieurs manières à travers les usages. Exemple :

(4). *marketing/promotion*

*Promotion* est l'action de promouvoir, de développer, de favoriser. D'où l'expression « promotion de la femme et de la famille », « promotion immobilière », action de faire construire des immeubles en vue de les vendre ou de les louer ; « promotion des ventes », ensemble des techniques utilisées pour améliorer et développer les ventes ; « article en promotion »,... l'équivalent anglais ne traduit pas fidèlement la même idée, la même réalité. Il apparaît comme l'hypéronyme du terme français. Par *marketing*, on entend l'ensemble des démarches, des méthodes et des techniques ayant pour objet l'adaptation de l'offre à la demande sous tous ses aspects : quantité et qualité des produits, publicité, étude de marché, imposture, propos mensongers, escroquerie, tromperie, etc. On s'aperçoit que les décalages lexico-sémantiques sont parfois perceptibles lorsqu'on passe d'une langue officielle à l'autre. Or, pour le locuteur camerounais, *promotion* et *marketing* sont des parfaits synonymes qui indiquent le développement d'une entreprise, d'un projet ou d'une action. Cette forme de synonymie peut avoir des causes psychologiques. D'après Baylon et Mignot (1995 : 218), « la loi du moindre effort, dite encore tendance à l'économie, entraîne des phénomènes de changement

sémantique qui permettent de parler et de comprendre à moindre frais ». Elle pose, bien entendu, le problème d'expressivité dans la mesure où on se situe dans le type de définition hypospécifique, c'est-à-dire que l'on distingue un nombre insuffisant de traits spécifiques. C'est pourquoi, Peleu Djoya (2015 : 129), étudiant le plurilinguisme urbain à Maroua, parle du « reflet d'un locuteur pluriel » où langues officielles et langues nationales sont en cohabitation au service de la communication en milieu d'affaires.

## 2.2. *fulfulde*, français, langues Tchadiques et Adamawa en cohabitation

Le Cameroun compte 10 régions dont 3 composent le « grand-nord ». Ainsi, les régions de l'Adamaoua, du Nord et de l'Extrême-Nord forment la partie septentrionale du pays. D'après Biloa (2003 : 7), le Cameroun compte en fait 248 unités-langues. Des 4 grandes familles linguistiques qui regroupent les langues africaines, trois sont représentées au Cameroun, à l'exception du phylum Khoi-san. Elles couvrent près d'une centaine de langues nationales avec lesquelles cohabite le français dans le milieu des affaires.

### 2.2.1. Français/phylum Niger-kordofan

Des trois phylums attestés au Cameroun, le phylum Niger-kordofan est le plus représenté. Il comprend, selon Biloa (*Ibidem*), trois familles qui comptent 188 unités de langues.

a. La famille Ouest-Atlantique : elle a une seule langue qui est le *fulfulde*

b. La famille Adamawa-Oubanguienne : elle comprend 40 langues réparties en deux sous-familles : si la sous-famille Oubanguienne compte trois langues - le *gbaya*, le *baka*, le *bagandu* -, la sous-famille d'Adamawa, elle, dénombre 37 langues réparties en 8 groupes :

1. Le groupe *Samba* dont la langue est *samba-leeko* ;

2. Le groupe *Daka* qui a une seule langue : le *dega-mumi* ;

3. Le groupe *Kobo-Dii* ou *Vere-Duru* qui comprend 10 langues : le *kobo*, le *koma-ndera*, le *gimmime*, le *gimne*, le *dooyaayo*, le *lonto*, le *peere*, le *duupa*, le *pa'no* et le *dii* ;

4. Le groupe *Mumuye* dont la langue est *mome* ;

5. Le groupe *Mbum* avec 12



langues : le *tupuri*, le *mundang*, le *mambay*, le *dama*, le *mono*, le *pat*, le *ndai*, le *mbum-ouest*, le *mbum-est*, le *kali*, le *kuo* et le *gbete* ;

6. Le groupe *Fali* qui dénombre 6 langues : le *fali-dourbeye*, le *fali-bossum*, le *bveri*, le *kaang*, le *fali-bélé*, le *falinguelin* ;

7. Le groupe *Nimbari* dont la seule langue a donné son nom au groupe, *nimbari* ;

8. Les langues qui composent ce groupe sont en voie de disparition : le *gey*, le *duli*, l'*oblo*, le *la'bi*, le *to* ;

c. La famille Bénoué-Congo : 146 langues réparties en 4 sous-familles. On compte :

- la sous-famille *Jukunoïde* dont les 9 langues sont : le *jukun*, le *mbembe*, le *kutep*, l'*uhuum*, le *beezen*, le *busuu*, le *kum*, le *nsaa*, le *bishma* ;

- la sous-famille *Cross-River* qui comprend deux langues : l'*efik* et le *korop* ;

- la sous-famille *Bendi* avec une langue : le *boki* ;

- la sous-famille *Bantoïde* avec 134 langues réparties en deux branches :

d. La branche *Mambiloïde* compte 5 langues, à savoir le *mambila*, le *vute*, le *konja*, le *suga*, et le *njoyama*.

Dans le phylum Niger-Kordofan, le français est donc en cohabitation avec 188 unités de langues. De ce contact, le milieu des affaires à Maroua puise une bonne partie de son vocabulaire. On peut le remarquer dans les illustrations suivantes où le *fulfulde* occupe une place de choix :

(5). *alhadji* / riche commerçant; *laada* / cadeau; *nguendel* / chance; *riba* / bénéfice; *sarki* / boucher

*Alhadji* vient de l'arabe *el adj*, qui désigne le pèlerinage à la Mecque. Le terme a transité par le *fulfulde* avant d'entrer dans le français parlé sous forme d'un composé, *alhadji*. Par glissement sémantique, il désigne aujourd'hui un riche commerçant musulman, ou un opérateur économique. Le trait /islam/ y demeure mais ceux de /voyage/, /Mecque/, /précepte/ sont moins perceptibles. « C'est un *alhadji* », expression qui signifie « homme riche », « homme influent ». Ce qui s'oppose, du point de vue du genre, à *hadja*, version féminine de l'expression qui indique une femme riche et importante. Pour ce qui est de *laada*, le terme est souvent utilisé comme synonyme de « cadeau » en français véhiculaire. Dans les us et

coutumes, *laada* est l'argent qu'on distribue à ceux qui ont participé aux négociations du prix pendant l'achat d'une bête. Traditionnellement, l'ancien et le nouveau propriétaire du bétail donnent chacun sa contribution pour composer ce « cadeau » destiné aux négociateurs qui sont souvent nombreux. Chaque participant aura sa petite part, appelée *nguendel* en *fulfulde*. En fait, le lexème signifie approximativement « chance » en français. Si un commerçant réalise grands bénéfices dans une affaire réussie, il dira « c'est mon *nguendel* aujourd'hui », comme pour dire « c'est son jour de chance ». Ou encore, il peut s'exprimer en termes de *riba*, c'est-à-dire le bénéfice. « L'oignon a le *riba* s'il est bien conservé », « le commerce général n'a pas de *riba* ». Quant à *sarki* compris paresseusement comme synonyme de *boucher*, il ne désigne pas une personne qui abat du bétail, ni le vendeur de viande crue en détail ; il indique plutôt celui sous l'autorité de qui les bouchers travaillent, leur « patron », comme on dit à Maroua. Ces différentes occurrences illustrent le phénomène d'emprunt en général et le xénisme en particulier. Pour Lehmann et Martin-Berthet (2003 : 8), « toute langue emprunte à d'autres une partie de son lexique [...]. Le xénisme est réservé à l'emprunt qui correspond à une réalité étrangère ». L'emprunt au phylum Niger-kordofan ne se limite pas seulement à la langue peule. On peut également observer quelques exemples dans la famille Adamawa-oubanguienne, notamment dans le groupe Mbum :

(6). *gandaa* / embouche bovine

*L8 /sac-bandjock/* gros sac de céréales; *gosson* / porc; *wanndar* / gros bouc castré

Le français emprunte massivement à la langue *tupuri*. Étant de culture agraire, les *Tupuri* utilisent de nombreux termes relevant du champ lexical d'élevage ou d'agriculture. L'exemple de *gandaa* est particulièrement illustratif : il indique le fait d'engraisser un animal, notamment le bœuf, considéré comme une richesse précieuse au nord-Cameroun. Le travail consiste à gaver la bête des fanes d'arachide, d'haricot, du tourteau et autres produits riches en calories. En une période de 45 jours, l'engraissement est terminé ; l'animal est vendu chèrement au marché de bétail. Il en va également de *wanndar*. Littéralement, *wan* signifie « chef » et

*ndar* « poche », « mille francs ». Le composé *wannandar* désigne un « gros bouc castré », engraisé et destiné généralement à la belle-mère du gendre dans le cadre de la dot. Mais, dans le cas contraire, l'animal est conduit au marché et vendu aux bouchers ou aux hommes d'affaires musulmans qui opèrent dans le secteur de bétail. Le cas de *gosson* est aussi à souligner dans la mesure où il désigne un gros porc préparé pour le marché. De son vrai nom, *gadourou*, l'animal devient *gosson*, « gros porc » lorsqu'il est engraisé ; le plus souvent, il est vendu aux commerçants *bamiléké* dans les grands marchés hebdomadaires où l'on trouve abondamment des sacs de céréales.

En effet, le *sac-bandjock* est le nom d'un gros sac destiné à contenir des céréales : mil, sorgho, arachides, poids de terre, maïs, etc. Sur ce sac, il y a la mention *L8*. Quant au mot *bandjock* (Mbandjock), il est le nom d'une ville industrielle située dans le Département du Mfoundi près de Yaoundé. Dans les années 1970, nombre des fils tupuri allaient en masse à Mbandjock pour trimer dans les plantations de canne à sucre. Il semble que les sociétés sucrières implantées dans cette ville produisaient abondamment des sacs pour recueillir la poudre du sucre à mettre à la disposition de la clientèle. Le toponyme *bandjock* est associé à *L8* pour indiquer ce sac géant ayant un contenu de 100 tasses de céréales. Comme l'indique si bien Balga (2012 : 105), nombre d'« expressions courantes dans les lieux de *bil-bil* sont difficilement compréhensibles pour un observateur étranger [...]. Ainsi beaucoup de termes connaissent-ils une sorte d'extension de sens ou de mutation sémantique » au contact des langues et des cultures nationales. Le *tupuri* et le *fulfulde* font partie intégrante de cette cohabitation dans les milieux des affaires, tout comme les langues Tchadiques.

### 2.2.2. Français/phylum Afro-asiatique

Appelé phylum *Mito-sémitique*, le phylum Afro-asiatique a, d'après Biloa (2003 : 7), deux familles qui comptent 58 représentants. En effet, la famille sémitique comprend une langue qui est l'*arabe choa*. La famille tchadique compte 57 langues qui se subdivisent en 5 branches suivantes. Voici les sous-groupes et groupes des 5 branches de la

famille tchadique :

a. La branche ouest comprend le *haousa*

b. La branche centre-ouest dénombre 5 sous-groupes :

- le sous-groupe *Margi* dont les langues sont le *psikye*, le *hya*, le *bana* ;

- le sous-groupe *Gbwata* dont les langues sont le *jimjimen*, le *gude*, le *ziziliveken*, le *sharwa*, le *tsuvan*, le *njanyi*, le *gbwata* ;

- le sous-groupe *Daba* représenté par les langues *buwal*, *gavar*, *besleri*, *mbondam*, *daba* ;

- le sous-groupe *Wandala* comptant les langues *gelvaxdexa*, *parakwa*, *xedi*, *guvoko*, *mabas* et *wandala* ;

- le sous-groupe *Mafa* qui comprend les langues *matal*, *pelasla*, *mbuko*, *wuzlam*, *muyang*, *mada*, *melokwo*, *zelgwa*, *merey*, *dugwor*, *giziga-nord*, *giziga-sud*, *mofu-nord*, *baldamu*, *euvok*, *mefe* et *mafa*.

c. La branche centre-est est composée des 5 groupes suivants :

- le groupe *Yedina* représenté par la langue *yedina* ;

- le groupe *mandage* qui compte les langues *mpade*, *malgbe*, *maslam*, *afada*, *mser*, *lagwan* ;

- le groupe *Mida'a*, a deux langues : *jira* et *majera* ;

- le groupe *Munjuk* dont la langue est le *munjuk* ;

- le groupe *Kada* illustré par la langue *kada*.

d. La branche sud attestée par le groupe *masana*, lequel comprend les langues *zumaya*, *museyna*, *zimé* et *masana*.

e. La branche est dont le groupe est *kwang* et la langue *kerá*.

Il convient de signaler que toutes les langues Afro-asiatiques attestées au Cameroun sont parlées dans la Région de l'Extrême-Nord du pays.

Au nord-est et à l'est tout au long du Logone, s'étend le territoire occupé par les Massa. Les premières étapes de l'initiation des garçons tupuri se sont faites en territoire massa, à Guissey. Un des noms tupuri pour désigner cette initiation, *lébè* est manifestement le même que le terme massa *laba*. Les Tupuri ont fait leur une des formes collective de la cure de lait massa *gourou wayna*, adoptée sous le terme *gurna*. Véritable institution, elle est à son tour empruntée sous sa forme actuelle par les voisins Massa et Kéra.

Plusieurs termes désignant des institutions (religieuses ou sociales) sont empruntés au massana. Parfois des passages entiers de chants tupuri sont en massana mais, les chanteurs ne comprennent généralement pas le sens de la chanson. Ces coutumes communes concernent également les Kéra, population d'environ 15000 âmes établie à l'est du pays tupuri aux alentours de Fiangá, au Tchad.

Au sud-est se trouvent *Banana* « mon ami » ou Mussey, ainsi nommés par les Peuls en référence à leur adhésion massive à l'Islam. Deux des termes tupuri désignant les rites d'initiation : *gonogay* et *goonĩ* seraient mussey. De nombreuses associations syntagmatiques peuvent être relevées.

### 3. Absence de marque : syntagmes figés

Certains linguistes, à juste titre, du point de vue théorique, proposent une distinction terminologique entre l'unité graphique qu'ils appellent 'mot' et l'unité de fonctionnement pour laquelle ils forgent un nom conventionnel : « lexie (Pottier), synapsie (Benveniste), syntème (Martinet), unité syntagmatique (Guilbert), unité phraséologique (Dubois) » (Picoche, 1977 : 23). Dans le secteur d'hôtellerie à Maroua, on peut relever les occurrences suivantes :

(7). Hôtel Hirgoho

*Dabah hôtel*

*hôtel Walya*

En massana, *hirgoho* signifie « distraction ». Toutefois, *dabah* veut dire « atteindre ». Établissement situé à Hardé, *Dabah hôtel* apparaît comme une invitation au repos. Mais, le mot *walya* renvoie au nom d'un village massa : *wa*, « endroit », *lya* « à voir » ; c'est un lieu d'admiration. *hôtel Walya*, un espace de convoitise. Le promoteur choisit un terme massana qui véhicule un sens particulier en vue d'attirer la clientèle :

(8) *hôtel Coffana*,

*hôtel Abetidi*

*Coffana*

Le dernier nom dérive du massana, *kovana* qui veut dire « main ». C'est le nom du grand-père du promoteur qui était un chasseur hors pair. En hommage à ses aïeux, le terme *coffana* est choisi pour sa dimension alimentaire : abondance de viande, de nourriture. L'*hôtel Coffana* est perçu comme un espace riche en nourriture où l'on mange à satiété. Il en va de même d'*hôtel*

*Abétidi*, mot qui signifie « est perdu entre ses mains ». Cet établissement se veut un coin à l'abri des regards indiscrets. Toutes les conditions de sécurité sont réunies pour le bien-être des visiteurs. Les termes *coffana* et *abétidi* sont empruntés parce que les traductions n'exprimeraient « pas toutes les nuances souhaitées ». (Hamers, 1998 : 138). L'emprunt se charge de sens en faveur de la clientèle comme on peut l'observer dans les mots composés.

Les composés non marqués par la graphie et par la syntaxe interne ou externe, comme *Dabah hôtel*, *hôtel Abétidi* doivent être identifiés par un ensemble de critères linguistiques destinés à évaluer le figement qui en fait, des « signes compacts » (Benveniste 1974 : 171). L'auteur propose le terme de *synapsie*, « groupe entier de lexèmes, reliés par divers procédés, et formant une désignation constante et spécifique » : il s'agit des groupes nominaux comme *hôtel le Saré*, *hôtel Maĩ djiglao*. Toutefois, on utilise, à la suite de Pottier (1974 : 265, 266), l'expression *lexie complexe* pour désigner une « séquence en voie de lexicalisation à des degrés divers » ; La *lexie* est l'« unité lexicale mémorisée », simple composé ou complexe.

En termes saussuriens (1972 [1916] : 172), les syntagmes libres appartiennent à la parole et les « locutions toutes faites » à la langue : « Le propre de la parole, c'est la liberté des combinaisons. Il faut donc se demander si tous les syntagmes sont également libres. On rencontre un grand nombre d'expressions qui appartiennent à la langue ; ce sont les locutions toutes faites, auxquelles l'usage interdit de ne rien changer [...] ».

Lehmann et Martin-Berthet (2003 : 180) fondent l'existence d'une unité lexicale sur l'existence d'un référent unique : c'est l'ensemble *hôtel le Saré* ou *hôtel Maĩ djiglao* qui renvoie à un objet déterminé, de la même façon que les mots simples comme *dabah*, *yaki* ou *mayo*. Un mot, dit Grevisse (1964 : 92), quoique formé d'éléments graphiquement indépendants, est composé dès le moment où il évoque dans l'esprit, non les images distinctes répondant à chacun des mots composants, mais une image unique. Ainsi les composés de *Hirgoho hôtel*, *hôtel Mizao*, *hôtel Nossone* éveillent chacun dans l'esprit une image unique,

et non les images distinctes d'*hôtel* et de *hirgoho*, d'*hôtel* et de *mizao*, d'*hôtel* et de *nossono*.

Il y a composition quand deux termes identifiables pour le locuteur se conjoignent en une unité nouvelle à signifié unique et constant. La composition s'accompagne de particularités sémantiques. Ainsi, concluent Lehmann et Martin-Berthet (2003 : 182), on n'obtient pas le sens du composé à partir du sens des composants : « le sens du composé n'est pas compositionnel ».

Les langues en contact n'empruntent pas mutuellement la même quantité de mots. La proportion d'emprunts traduit un rapport de force entre les communautés ; la langue de grande circulation peut faire appel aux ressources linguistiques de l'autre. C'est le cas du français qui emprunte massivement aux langues autochtones nord-camerounaises pour exprimer les réalités du terrain. C'est pourquoi Picoche (1977 : 47) souligne que « Le langage est chose sociale ; aux diversités de la société correspondent nécessairement des diversités lexicales, et l'évolution lexicale, individuelle ou

générale s'adapte insensiblement aux changements sociaux ».

### Conclusion

En définitive, le contact entre les langues autochtones à l'Extrême-Nord-camerounais est fort dynamique : *tupuri*, *masana*, *kéra* et *fulfulde* sont en cohabitation en vue de la communication interculturelle et économique. Au contact de ces langues autochtones, l'anglais et surtout le français s'enrichit de nouveaux éléments créés dans un contexte socioculturel où ceux qui parlent les langues officielles n'en sont pas des locuteurs natifs. La langue française, dans sa tentative de s'acclimater à l'environnement Afro-asiatique et Niger-kordofan de l'Extrême-Nord du Cameroun, incorpore quelques traits des langues avoisinantes. L'analyse de l'emprunt a montré que le français est constamment réinventé dans les milieux d'affaires, lieu de rencontre des personnes de tous les horizons ; et ce faisant elle enrichit la langue française parlée et écrite au Cameroun, au même titre que les autres francophonies : africaines, européennes, nord-américaines, sud-est asiatiques.

### LITERATURE

1. Balga, J. P., 2012, *Le français en contact avec le tupuri à Maroua (Cameroun): phonologie, morpho-syntaxe et imaginaire linguistique*, thèse de doctorat. Ngaoundéré, Université de Ngaoundéré.
2. Balga, J. P., 2012, *Tupurisme lexical au service d'un commerce florissant à Maroua : la vente du bil-bil, DICE, Diversité et identité culturelle en Europe*, *Museul Literaturii Române*, Tome 9/1, pp. 100-117.
3. Baylon, C., Mignot, X., 1995, *Sémantique du langage*. Paris, Nathan-Université.
4. Benveniste, E., 1974, *Problèmes de linguistique générale*. Paris, Gallimard.
5. Bernd, H., Derek N., 2004, *Les langues africaines*. Paris, Karthala.
6. Bidu-Vranceanu, A., 2008, *Câmpuri lexicale din limba română*. Bucuresti, Universității din Bucuresti.
7. Biloa, E., 2003, *La langue française au Cameroun. Analyse linguistique et didactique*. New-York, Peterlang.
8. Dumont, P., 1990, *Le français langue africaine*. Paris, L'Harmattan.
9. Dumont, P., Maurer, B., 1995, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*. Vanves Cedex, EDICEF.
10. Ebongue, A.-E., 2015, *Le plurilinguisme en Afrique*. Kansas City, Mo, MAP.
11. Hamers, J.F., 1997, *Emprunt, Sociolinguistique, concepts de base*, Liège, Pierre Mardaga.
12. Lehmann, A., Martin-Berthet F., 2003, *Introduction à la lexicologie, sémantique et morphologie*. Paris, Nathan.
13. Mortureux, M.-F., 2013, *La lexicologie entre langue et discours*. Paris, Armand-Colin.
14. Niklas-Salminen, A., 2003, *La lexicologie*. Armand Colin, Paris.
15. Peleu Djoya, S., 2015, *Parlers urbains et re-dynamisation de la langue française en milieu universitaire: le cas de la ville de Maroua*, *Le plurilinguisme en Afrique*, pp.129-144.
16. Picoche, J., 1977, *Précis de lexicologie française*. Paris, Nathan.
17. Pottier, B., 1974, *Linguistique générale*. Paris, Klincksieck.
18. Stali, S., 1978, *Manuale di semantica descripttiva*. Bologna, Semantica contrasttiva.

УДК 811.133.1'373:811.161.1'373  
ББК Ш147.11-324+Ш141.12-324+Ш104

**А. Э. Буженинов**  
*Екатеринбург, Россия*

## **РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ ПРОЦЕССОВ В ПОДЪЯЗЫКЕ ГОМЕОПАТИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

**АННОТАЦИЯ.** Данная статья посвящена актуальной проблеме концептуализации и категоризации в современной когнитивно-дискурсивной парадигме терминоведения. Исследование представляет результаты концептуального моделирования категории процессов в гомеопатическом специализированном подъязыке во французском и русском языках. Концептуальное моделирование позволяет представить категорию как ментальную структуру высшего уровня абстракции, лежащую в основе классификации специализированных понятий. Репрезентация научных категорий недостаточно описана в современных терминологических исследованиях. Совокупность концептуальных и терминологических методов позволил выявить пять концептов в качестве конститутивных элементов категории процессов в обоих языках. Автор показал высокий уровень изоморфизма в структурировании изучаемой категории в обоих языках. На уровне вербализации одними из наиболее продуктивных способов терминообразования являются использование терминов, привлеченных из других медицинских терминологических систем, и греко-латинских элементов.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** категория процессов, научный концепт, концептуальный анализ, термин, терминология, терминосистема, подъязык, LSP.

**Сведения об авторе:** Буженинов Александр Эдуардович, кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков, Уральский государственный педагогический университет; адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 465; e-mail: alexandrebougeninov@mail.ru.

**A. E. Buzheninov**  
*Ekaterinburg, Russia*

## **THE REPRESENTATION OF THE CATEGORY OF PROCESS IN HOMEOPATHIC SUBLANGUAGE IN FRENCH AND IN RUSSIAN LANGUAGES**

**ABSTRACT.** This article is devoted to the actual problem of conceptualization and categorization in the modern cognitive-disursive paradigm of terminology. This research shows the results of conceptual modelling of the category of process in homeopathic LSP on the material of Russian and French languages. The conceptual modelling allows to represent the category as a mental structure of the highest level of abstraction that is in basis of the classification of scientific notions. The representation of the scientific categories isn't described in details in modern terminological researches. The totality of conceptual and terminological methods allowed to mark out five concepts as the constituent elements of the category of process in the two languages. The author shows a high level of isomorphism in the structure of this category in two languages. At the level of the verbalization the most productif means of the formation of terms are the use of the terms imported from others medical systems and the utilization of greec and latin elements.

**KEYWORDS:** category of process, scientific concept, conceptual analysis, term, terminology, terminological system, language for special purposes, LSP.

**About the author:** Alexandre Buzheninov, PhD in Philology, Associate Professor of Department of Romance Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **LA REPRESENTATION DE LA CATEGORIE DES PROCESSUS DANS LA LANGUE DE SPECIALITE DE L'HOMÉOPATHIE EN FRANÇAIS ET EN RUSSE**

**RESUME.** Cet article est consacré à un problème de la conceptualisation et de la  
© Буженинов А. Э., 2016

catégorisation qui est un problème d'une grande actualité dans le paradigme cognitif et discursif de la terminologie. Cette recherche présente les résultats de la modélisation conceptuelle de la catégorie des processus dans la langue de spécialité de l'homéopathie en français et en russe. La modélisation conceptuelle permet de représenter une catégorie comme une structure mentale du plus haut niveau de l'abstraction qui est à la base de la classification des notions scientifiques. La représentation des catégories scientifiques est peu décrite dans les recherches terminologiques modernes. L'ensemble des méthodes conceptuelles et terminologiques a permis de dégager cinq concepts comme éléments constitutifs de la catégorie de processus dans les deux langues. L'auteur a montré le haut niveau de l'isomorphisme dans la construction de la catégorie étudiée en deux langues. Au niveau de la verbalisation, parmi les moyens les plus productifs de la formation des termes sont l'utilisation des termes empruntés des autres systèmes terminologiques médicaux et l'emploi des éléments grecs et latins.

**MOTS-CLES:** catégorie des processus, concept scientifique, analyse conceptuelle, terme, terminologie, système terminologique, langue de spécialité, LSP.

**Auteur:** Alexandre Buzheninov, Docteur ès Lettres, Maître de Conférences, Département de Langues Romanes, Université Pédagogique d'Etat; adresse: 620017, Ekaterinbourg, bd. Kosmanavtov, 26, bureau 465.

*Il est de la nature la plus originaire de la science d'entrer dans le système des communications verbales, et de celle du langage d'être connaissance dès son premier mot.*

M. Foucault

Il n'est plus à démontrer que dans les conditions du développement constant des contacts scientifiques entre des pays différents la terminologie contrastive y joue un rôle important. Plusieurs travaux y sont consacrés [Буженинов 2012, Глазырина 2012, Ahronian, Béjoint 2008, Lavanigno 2012 et autres].

Un des aspects principaux que la science terminologique cognitive aborde aujourd'hui est le problème du contenu notionnel et catégoriel des langues de spécialité (LSP). LSP de l'homéopathie est le système qui est en voie de développement c'est pourquoi le dégagement des catégories notionnelles est le problème très important pour cette langue de spécialité: l'homéopathie est un système des connaissances de médecine ensemble avec des connaissances biologiques, physiologiques, psychologiques et philosophiques.

Nous allons considérer une langue de spécialité comme un ensemble des moyens linguistiques qu'on utilise dans tel ou tel domaine des connaissances scientifiques et professionnelles; qui sert à transmettre les informations scientifiques et à représenter le système des concepts d'une science donnée. Bruno de Bessé utilise la notion de «domaine» pour définir une structuration des connaissances: «un ensemble de concepts liés entre eux constitue un

système de connaissances. Un domaine représente un système cognitif, une organisation conceptuelle» [de Bessé 2000: 183]. La langue de spécialité devient alors le moyen de verbalisation de ce système cognitif dont des spécialistes d'une telle ou telle science se servent.

A partir de ce point de vue nous considérerons une langue de spécialité comme un système conceptuel dont les éléments constitutifs sont des concepts. Des rapports entre les concepts organisent, structurent la pensée discursive des spécialistes et des savants utilisant un LSP donné au cours de leurs communication professionnelle.

Il faut ajouter que la langue de spécialité ne peut pas être réduite à la terminologie. Juan C. Sager explique qu'«en utilisant à la fois des termes et des mots, les langues de spécialité offrent des possibilités d'expression spécialisée à plusieurs niveaux» [Sager 2000: 47]. C'est ainsi qu'elle comprend 1) le lexique usuel de la langue nationale (verbes, prépositions, conjonctions etc.); 2) le lexique scientifique qui est employé dans toutes les sciences, domaines, théories (*analyse, catégorie, système, classifier* etc.); 3) la terminologie qui n'est utilisée que dans une science concrète (en homéopathie, par exemple, *doses décimales, miasmes, loi de Hering* etc.). Dans cet article notre objet d'étude est la troisième couche uniquement, c'est-à-dire, la terminologie homéopathique.

Il est à noter que l'idée même de l'articulation catégorielle du monde au niveau ontologique et des langues de spécialité aux niveaux gnoséologique et terminologique postule la nécessité de l'étude pas d'un seul terme à part mais de toute une catégorie des termes

verbalisant la catégorie des concepts correspondante. Ces concepts (notions) y sont liés par des relations différentes puisque n'importe quelle science n'est pas chaotique mais systémique.

Au sens large, d'après Heidegger, la catégorie est ce qu'on peut dire à propos de ce qui est. Selon M. Foucault, la catégorie «articule dans sa totalité le domaine étudié» [Foucault 2012: 69]. Des linguistes et des terminologues dégagant les catégories différentes pour des langues de spécialité sont nombreux (В. ФонВартбург, И.Н. Волкова, П.Н. Денисов, Ф. Донзайф, Т.Л. Канделаки, З.И. Клычникова, З.И. Комарова, Д.С. Лотте, Р. Халлинг, С.Д. Шелов et autres).

Dans la plupart des cas on est d'accord à propos de quelques catégories: ce sont des catégories universelles qui sont propres à toutes les langues de spécialités. Ce sont notamment les catégories: personne, processus, état, profession, propriété, mesure et quantité, objet. Il est à noter aussi que ces catégories remontent en général aux catégories ontologiques dégagées par des philosophes (Aristote, Platon, Descartes, Lock, Kant etc.).

Les résultats de notre analyse démontrent que le domaine conceptuel de l'homéopathie inclut des formes nosologiques (catégorie de l'état); des noms des spécialistes de telle ou telle branche de l'homéopathie et des types de patients (catégorie de la personne); le système des mesures thérapeutiques (catégorie des processus); des méthodes pharmacologiques de la fabrication des médicaments homéopathiques (catégories des mesures, de la quantité); des écoles différentes de l'homéopathie (catégories des professions); des caractéristiques des remèdes et des patients (catégorie des propriétés).

Notre objectif dans l'article présent est de caractériser la catégorie des processus dans la langue de spécialité homéopathique et des unités terminologiques verbalisant des notions procédurales. J.-F. Bourdon dit que «les catégories déterminent la forme générale de ce qui peut être l'objet de pensée ou de langage, mais ne déterminent rien en particulier» [Bordron 2010 : 108]. Cela nous impose une tâche de trouver les concepts de base qui forment cette catégorie. Pour la réalisation de cet objectif nous allons nous servir des méthodes suivantes: 1) l'analyse

conceptuelle des termes homéopathiques dans les textes spéciaux; 2) l'analyse des définitions des termes («la méthodologie de la définition est un jeu de propositions dont les unités ne sont pas des mots mais des notions» [Lerat 1990: 79]); 3) l'analyse notionnelle (au sens genre / espèce); 4) l'analyse sémique. On peut supposer que ces méthodes permettent d'«appréhender les processus mentaux mis en oeuvre dans la formation et la structuration des termes» [Dépecker 2014: 81].

L'un des postulats méthodologiques pour nous est le lien étroit entre un terme et le concept (le concept scientifique). Comme l'indique M.-T. Cabré, «le signifié du terme, ou plutôt le concept, est préexistant à la dénomination» [Cabré 2000: 23]. Un champ terminologique déterminé est un ensemble des unités terminologiques dont les concepts sont étroitement liés et appartiennent au même système scientifique (sphère ou domaine de telle ou telle science).

Tout d'abord il est important d'étudier des concepts procéduraux qui forment la structure de la catégorie des processus. Nous partageons l'opinion des linguistes-cognitivistes russes contemporains que du point de vue cognitif la catégorie est la structure mentale qui est l'ensemble conceptuel des objets ou l'ensemble des objets à la base du concept commun [Болдырев 2006: 6].

Nous partons de la tradition cognitive russe qui différencie la notion et le concept. Nous trouvons cette différenciation déjà chez Kant: la première étant considérée comme donnée a priori sans concrétion avec l'expérience; le second étant dépendant de l'expérience concrète, de la cognition de l'objet. Dans la terminologie russe le concept scientifique est une structure cognitive qui reflète des connaissances scientifiques; qui peut contenir des connaissances naïves (des termes métaphoriques par exemple) autant que des notions proprement dites comme un instrument de la pensée logique et scientifique (Е.И. Голованова, З.И. Комарова, В.М. Лейчик, И.П. Массалина, В.Ф. Новодранова и др.).

Les notions sont plus inhérentes aux systèmes terminologiques stables, où l'univocité (un terme - une signification) est le cas général. Les concepts scientifiques, au contraire, sont plus

propres aux jeunes terminologies où les termes sont souvent caractérisés par les relations de synonymie et d'epolysémie. La terminologie de l'homéopathie, à notre avis, en est le cas.

La catégorie des processus remonte à la catégorie ontologique de l'action (Aristote, Kant). Notre analyse a montré que dans la langue de spécialité de l'homéopathie cette catégorie est représentée par des concepts suivants (types d'actions):

- fabrication des médicaments;
- actions effectuées avec des patients (examen médical, le traitement);
- le traitement
- actions faites par des médicaments (effets produits dans l'organisme);
- étude et rédaction des documents médicaux.

Les résultats de l'analyse des concepts et des termes les verbalisant sont présentés dans le tableau suivant:

**Tableau 1. Concepts procéduraux et les termes les verbalisant**

<b>Signe conceptuel</b>	<b>Termes homéopathiques russes (exemples)</b>	<b>Termes homéopathiques français (exemples)</b>
Fabrication des médicaments	12 termes: тритурация, импрегнация, потенцирование	14 termes: trituration, potentialisation, macération
Examen médical	20 termes: индивидуализация случая, первичный прием, выбор разведения	12 termes: individualisation du cas, consultation homéopathique
Le traitement	16 termes: нозодотерапия, гомеопатическая профилактика, изопатия (изотерапия)	15 termes: drainage homéopathique, biothérapie, isothérapie
Etude et rédaction des documents médicaux	10 termes: иерархизация симптомов, реперторизация, метод ключевого симптома	5 termes: répertorisation, valorisation des symptômes, proving
Actions (effets produits dans l'organisme)	9 termes: подавление, регрессивная викариация, развитие патогенеза	12 termes: action primaire du remède, vicariation régressive, suppression

Maintenant nous allons étudier ces concepts plus profondément.

Le signe conceptuel «**fabrication des médicaments**» est objectivé, par excellence, par des unités transterminologiques: des mots et des groupes de mots qui étaient empruntés par l'homéopathie des autres terminologies et qui ont modifié partiellement le sens terminologiques.

Par exemple, le terme *macération* (*мацерация*) était emprunté par l'homéopathie de la biologie (du latin *maceratio*, de *macero* - je détrempe):

décomposition des cellules végétales ou animales dans l'organisme. En homéopathie ce terme désigne la fabrication du médicament homéopathique de l'origine végétale en détrempeant une plante sèche dans l'alcool.

Un autre terme biologique - *imprégnation* (*импрегнация*) - signifie l'imbibition du tissu animal par certains sels ou oxydes des métaux. Dans les textes homéopathiques il a une signification «un processus de l'imbibition du granule de la saccharose pure ou du lactose par la solution homéopathique de la substance correspondante».

Ce concept trouve sa verbalisation aussi dans des termes-éponymes. *Dilution korsakovienne* (*разведение по Корсакову*) - «mode de dilution à flot continu, le solvant étant en contact avec le soluté par l'intermédiaire des parois du récipient» [Roussel 2010: 23].

*Dilution hahnemanienne* (*разведение по Ганеману*): «Se dit des dilutions effectuées par flacons séparés selon la technique décrite au Codex français» [Demarque, cit. Diais 1992: 79].

Le concept «**examen médical**» est verbalisé dans plusieurs mots ayant subi la terminologisation dans les deux langues. Le contexte homéopathique leur confère soit une signification à part, soit un sème supplémentaire (purent homéopathique). Ce sont des mots du lexique usuel qui sont entrés dans la langue spécialisée de l'homéopathie:



спонтанный рассказ (первый этап первичного приема, техника выслушивания жалоб пациента); повторное назначение препарата (назначение второго препарата или второй дозы первого препарата, когда тот перестанет оказывать свое действие), *individualisation du traitement* («chaque cas est individualisé, et vous voyez maintenant ce qu'est la recherche homéopathique trouver un remède approprié à l'organisation défensive que représentent les signes cliniques...» [Vannier, Illović 2003: 13]).

Le concept «**étude et rédaction des documents médicaux**» est verbalisé par des termes de l'origine grecque ou latine, par excellence. Par exemple:

*hiérarchisation des symptômes* (du grec - *hieros* - sacré et *arche* - pouvoir): «estimation en vue de choix du médicament le plus homéopathique au cas considéré, des signes les plus frappant et les plus personnels caractéristiques d'un état morbide» [Demarque, cit. Diais 1992: 253]. Cf. *Иерархизация симптомов*: «порядок расположения симптомов по степени их важности, значимости, установленный в результате проведенного ранжирования» [Словарь...2004: 12-13].

*Répertorisation*: «technique de détermination du médicament homéopathique utilisant un répertoire (ou plus commodément un ordinateur permettant d'utiliser plusieurs répertoires)» [Conan-Meriadec, cit. Diais 1992: 195]. Cf. *Реперторизация*: «процесс поиска, подбора гомеопатического лекарственного средства по реперторию, проведенный по определенным правилам с учетом ранжирования симптомов и их иерархии» [Словарь...2004: 27].

Ces deux types de formation des termes (utilisation des racines et des affixes grecs et latins et emploi des mots du vocabulaire médical) sont propres aussi au termes verbalisant le concept «**actions faites par des médicaments dans l'organisme**».

Ainsi, le terme *suppression* (*подавление*) est utilisé en psychiatrie, psychologie et pharmacologie. En homéopathie ce terme signifie le processus de changement d'un syndrome par un autre (d'un état par un autre, plus sérieux): «Tant que les signes cliniques sont uniquement considérés comme une

menace de la qualité de vie du patient et que le traitement entier est centré sur *la suppression de ces symptômes*, les résultats seront superficiels...» [Introduction...2008: 8]. La même signification en russe: «Противоположная замена одного синдрома другим (менее серьезное состояние на более серьезное) называется в гомеопатии «подавлением». Подавление может быть спровоцировано и неправильным гомеопатическим назначением». [Свейн 2002: 63].

*Vicariation* (*dulatin* - *vicariatio* - changement) - le processus de passage de *homotoxicosé* d'une phase à une autre, d'un tissu de l'organisme à un autre. C'est ainsi qu'on souligne que la maladie est un phénomène dialectique en étant en même temps un processus (aspect dynamique) et un état (aspect statique).

Enfin, le concept «**le traitement**» et les termes qui le verbalisent représentent des types et des procédures différents de la thérapie homéopathique. La plupart des termes (en français autant qu'en russe) utilisent des affixes et des racines greco-latins:

«**Hétéro-isothérapie** comprend les biothérapies (nosodes) et les substances allergisantes ou favorisantes qui sont nombreuses et variées: laque, médicament, café, thé» [Pinto, 2009: 3].

«**Autohémathérapie**: «Technique inspirée des autovaccins, mise au point en 1925 à Chicago par le docteur Rogers, à l'époque médecin d'Anna O'Neil, et consistant à prélever du sang de la personne malade, à en faire des dilutions homéopathiques et à le réinjecter ensuite» [Boiron 2007: 78].

«**Гомеопатическая аутогемотерапия** (греч. *autos* - сам, *haima* - кровь): «В качестве аутонозодов в мезотерапии широкое применение нашла гомеопатическая аутогемотерапия потенцированной кровью пациента» [Васильев, Песонина 2007: 62].

Il est à noter qu'on est en présence d'une divergence qualitative dans les deux langues de spécialité étudiées: les sources homéopathiques russes utilisent le terme «*нозодотерапия*» (du grec *nosos* - maladie) pour décrire une procédure spéciale homéopathique: «*Нозодо-терапия* - история ее ведется с XIX века, уже Ганеман упоминал применение псоринума, нозоды

(продукты болезни) применяются по разным схемам и в разных ситуациях, в среднем варианте – медорринум, туберкулинум, люизинум, реже карцинозинум и псоринум по тем или иным показаниям, чаще в 200-1000 потенциях, как правило, единичными дозами» [www.homeopatica.ru]».

Les textes homéopathiques français ne connaissent pas ce terme en utilisant plutôt son synonyme «*biothérapie*»: «**Biothérapie** – l'emploi thérapeutique de cultures d'organismes vivants (lactobacilli, levures, ferments), de produits physiologiques (suc gastrique, bile etc.) ou de substances biologiques (sérums, vaccins)» [Dictionnaire... cit. Diais 1992: 21]. Aussi l'expression «*utilisation des nosodes*» est très fréquente dans des textes homéopathiques.

Puisque la terminologie médicale (et notamment homéopathique) est internationale, nous sommes en présence de l'isomorphisme de la structuration conceptuelle de la catégorie des processus en français et en russe. Les divergences ne sont pas nombreux et elle concernent le fonctionnement des unités terminologiques dans les textes de l'homéopathie. Ainsi, certains termes russes ont des synonymes (doublets) et le texte français n'emploie qu'un seul terme ayant la même signification. Cela est dû à l'utilisation des mots du langage commun équivalents à un terme dans les textes homéopathiques russes tandis que les sources françaises n'emploient qu'un seul terme, p.ex.: *импрегнация / пропитывание* – *imprégnation*; *тритурация / растирание* – *trituration*.

## Conclusion

Nous avons tenté de montrer qu'une catégorie terminologique peut être considérée comme une construction mentale représentée sous formes des concepts (d'un ensemble des concepts) scientifiques qui, à leur tour, sont verbalisés par des termes comme les unités des langues de spécialité les plus importantes et informatives. Notre analyse nous a permis de dégager cinq concepts qui forment la structure de la catégorie des processus dans le domaine de l'homéopathie et dans sa langue de spécialité.

Les moyens les plus productifs de formation des termes dans les deux langues sont l'utilisation des termes d'autres domaines médicaux (trans-terminologisation) et l'emploi des éléments formatifs grecs et latins.

On peut constater qu'au niveau conceptuel les deux systèmes terminologiques étudiés sont caractérisés par l'isomorphisme ce qui est dû au caractère international des terminologies en général. De plus, l'homéopathie en Russie est beaucoup plus jeune qu'en France, c'est pourquoi sa langue de spécialité est formée par excellence à la base des LSPs européens (français surtout).

Des recherches catégorielles et conceptuelles des systèmes terminologiques des sciences différentes ouvrent de nouvelles perspectives à la terminologie cognitive dont l'un des objectifs essentiels est de construire des modèles des systèmes scientifiques à travers le prisme des termes qui verbalisent des concepts scientifiques.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Н.Н. Языковые категории как формат знания // Вопросы когнитивной лингвистики. № 2. 2006. С. 5-22.
2. Буженинов А.Э. Формирование категории свойств в LSP гомеопатии (на материале русского и французского языков) // Сопоставительная лингвистика: сб. науч. трудов. Екатеринбург: УрГПУ. 2012. С. 25 – 31.
3. Васильев Ю.В., Песонина С.П. Гомеопатическая мезотерапия в дермакосметологии. СПб: «Центр гомеопатии», 2007. 264 с.
4. Глазырина А.И. Компонентный анализ специальных единиц с суффиксом – *ware* предметной области «вредоносное программное обеспечение» (на материале английского и русского компьютерных подязыков) // Сопоставительная лингвистика: сб. науч. трудов. Екатеринбург: УрГПУ. Вып. 1. 2012 С. 35-39.
5. Сайт Гомеопатика. URL: www.homeopatica.ru (дата обращения: 29.01.2016)
6. Свейн Дж. Гомеопатический метод. М.: Гомеопатическая медицина. 2002. 240 с.
7. Словарь терминов, используемых в гомеопатии. СПб: Центр гомеопатии. 2004. 36 с.
8. Ahronian C., Béjoint H., 2008, Les noms composés anglais et français du domaine d'Internet *Méta*. *Journal des traducteurs*, vol. 53, №3, pp. 648-666.

9. Aristote, *Catégories. De l'interprétation. Organon I et II*. Paris: Librairie philosophique J. Vrin. 2008.
10. Boiron C., 2007, *L'avenir de l'homéopathie*. Paris, Editions Albin Michel.
11. Bordron J.-F. *Sémiotique, expression et immanence // Современная семиотика и гуманитарные науки / Отв. Ред. Вяч. Вс. Иванов. М.: Языки славянских культур. 2010. С. 107-121.*
12. Cabré M.-T., 2000, *Sur la représentation mentale des concepts: bases pour une tentative de modélisation, Le sens en terminologie*. Lyon, Presses universitaires de Lyon, pp. 20-40.
13. De Bessé B., 2000, *Le domaine, Le sens en terminologie*. Lyon, Presses universitaires de Lyon, pp. 182-198.
14. Dépecker L., 2014, *Entre signe et concept. Élément de terminologie générale*. Paris, Presses Sorbonne nouvelle.
15. Diais A., 1992, *Glossaire de l'homéopathie*. Dijon: Editions Boiron.
16. Foucault M., 2012, *Les mots et les choses*. Paris, Gallimard.
17. *Introduction à l'homotoxicologie. Programme éducationnel, 2008*. IAH AC.
18. Lavagnino E., 2012, *Les langues de spécialité et la variation discursive: une étude contrastive de la réduction des termes complexes, Synergies Espagne, № 5, pp. 47-64.*
19. Lerat P., 1990, *L'hypéronymie dans la structuration des terminologies, Langages, vol. 25, № 98, pp. 79-86.*
20. Pinto R., 2009, *Conseil en homéopathie*. Editions Pro-Officina Wolter Kluwer France.
21. Roussel M., 2010, *Le précis de l'homéopathie*. Monaco, Editions Alpen.
22. Sager J.-C., 2000, *Pour une approche fonctionnelle de la terminologie, Le sens en terminologie*. Lyon, Presses universitaires de Lyon, pp. 40-61.
23. Vannier L., Illović E., 2003, *L'homéopathie sans peine*. Embourg: Editions Marco Pietteur.

#### LITERATURE

1. Boldyrev N.N. *Jazykovye kategorii kak formatznanija // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. № 2. 2006. S. 5-22.*
2. Buzheninov A. Je. *Formirovanie kategorii svojstv v LSP gomeopatii (na materiale russkogo i francuzskogo jazykov) // Sopostavitel'naja lingvistika: sb. nauch. trudov. Ekaterinburg: UrGPU. 2012. S. 25 - 31.*
3. Vasil'ev Ju. V., Pesonina S. P. *Gomeopaticeskaja mezoterapija v dermakos metologii. SPb: «Centr gomeopatii», 2007. 264 s.*
4. Glazyrina A. I. *Komponentnyj analiz special'nyh edinic s suffiksom - ware predmetnoj oblasti «vredonosnoe programmnoe obespechenie» (na materiale anglijskogo i russkogo komp'juternyh pod#jazykov) // Sopostavitel'naja lingvistika: sb. nauch. trudov. Ekaterinburg: UrGPU. Vyp. 1. 2012 S. 35-39.*
5. *Sajt Gomeopatika. URL: www.homeopatica.ru (data obrashhenija: 29.01.2016)*
6. Svejndzh. *Gomeopaticeskij metod. M.: Gomeopaticeskaja medicina. 2002. 240 s.*
7. *Slovar' terminov, ispol'zuemyh v gomeopatii. SPb: Centr gomeopatii. 2004. 36 s.*

УДК 811.134.2'42:811.161.1'42  
ББК Ш147.21-51+Ш141.12-51+Ш104

**Л. Г. Газизова**

*Казань, Россия*

## ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СРЕДСТВА ОТРАЖЕНИЯ МЕНТАЛЬНОСТИ В ИСПАНСКОМ И РУССКОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлены результаты анализа фразеологических единиц как средств отражения ментальности в испанском и русском языках. В силу антропоцентрической направленности современных лингвистических исследований устойчивые обороты проанализированы в рамках рекламного дискурса, который позволяет проследить, как усиливается суггестивный потенциал текста вследствие использования языковых средств, отражающих специфику менталитета народа. Изучение фразеологических единиц в рекламных текстах позволяет определить национально-специфические особенности рекламы в Испании и в России. Для русской рекламы становится характерным использование концептов «душа», образов коллективного труда. Представители испанской лингвокультуры имеют реалистичные взгляды на происходящее. Тем не менее, для них характерна также любовь к сиесте и встречам с друзьями, многолюдным мероприятиям. Несмотря на наличие национально-культурной специфики рекламных текстов рассматриваемых языковых общностей, сопоставительный анализ показал о схожей степени идиоматичности рекламных текстов на обоих языках.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** фразеологизм, рекламный текст, ментальность, испанский язык, русский язык.

**Сведения об авторе:** Газизова Лилия Гумаровна, канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры романской филологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет; адрес: 420132, г. Казань, пр-т Амирхана, 18/41, кв. 140; e-mail: liliksu@mail.ru.

**L. G. Gazizova**

*Kazan, Russia*

## PHRASEOLOGICAL UNITS AS A MEANS OF MENTALITY REFLECTION IN SPANISH AND RUSSIAN ADVERTISING TEXTS

**ABSTRACT.** The article presents the results of the analysis of phraseological units as a means of reflection of the mentality in Spanish and Russian advertising texts. Due to the anthropocentric orientation of modern linguistic research stable word-groups are analyzed in terms of advertising discourse, which allows you to see how the suggestive capacity of text has enhanced thanks to the use of linguistic resources, reflecting the mentality of the people. The study of phraseological units in advertising texts helps to determine the specific national features of advertising in Spain and Russia. The Russian advertising is characterized by the use of the concept of "soul", images of collective labor. The representatives of the Spanish linguistic culture have a realistic view of what is happening. However, they are also characterized by a love of siesta, meeting with friends and crowded events. Despite the presence of cultural identity advertising texts, the comparative analysis showed a similar degree of idiomatic advertising texts in both languages.

**KEYWORDS:** phraseological unit, advertising text, mentality, the Spanish language, the Russian language.

**About the author:** Gazizova Liliya Gumarovna, PhD in Philology, Senior Professor of Department of Roman Philology, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia.

Антропоцентризм современной научной парадигмы заключается в рассмотрении проблем взаимосвязи языковых явлений и человека, изучения языковой личности. В рамках данного подхода актуальными становятся исследования, затрагивающие вопросы взаимодействия языка и культуры,

языка и человеческих ценностей, языка и мышления, физиологии, сознания человека [Костомаров 2014: 198-203].

Проблемы взаимодействия языка и культуры, а также выражения «народного духа» в языке находят свое отражение в научных трудах ученых-

лингвистов В. Гумбольдта, А.А. Потебни, И. А. Бодуэна де Куртэне, Р.О. Якобсона, В.А. Масловой и других. Для определения особенностей менталитета народа часто анализируются устойчивые словосочетания, отражающие духовные и материальные ценности, которые, в свою очередь, представляют собой особый код, вплетенный в языковую материю. Вопросами фразеологического выражения представлений о мире определенного народа занимались как отечественные, так и зарубежные исследователи, среди которых можно отметить В. Bhatia, GuerraSalas, P. Fernández Toledo, F. Mena Martínez, Д. Добровольского, Н. Алефиренко, Н. Луговую, С. Кравцова и др.

С начала прошлого века особое внимание уделяется изучению ментальности, иными словами мирозерцания «в категориях и формах родного языка, соединяющее интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в типичных его проявлениях. Язык воплощает и национальный характер, и национальную идею, и национальные идеалы, которые в законченном их виде могут быть представлены в традиционных символах данной культуры» [Колесов 1995: 15]. Анализ фразеологических единиц как средств, отражающих особенности национального менталитета, позволяет выявить специфические черты менталитета рассматриваемых языковых общностей. Их изучение именно в рекламном тексте позволяет говорить о данных устойчивых оборотах как о способствующих созданию образности и быстрому восприятию детерминированной этнической группой.

Так, в русской рекламе шоколада «Россия» используется фразеологизм «вложить душу», который означает полностью отдаться какому-либо делу, выполнять его с любовью. Следовательно, реципиент воспринимает данную продукцию как сделанную с любовью, с полной отдачей: «Когда вкладываешь душу в работу, хочется петь». Повторение компонента фразеологизма привлекает внимание реципиента, что впоследствии может оказать влияние на его решение. Более того, «Россия» – это уже не просто торговая марка, а это люди, которые делают этот шоколад, а также это все россияне. Фраза «Россия – щедрая душа»

сопровождается сценами из счастливой семейной жизни, дружного коллектива трудящегося над созданием вкусного шоколада и вкладывающего душу в работу. В целом, понятие «души» для носителя русской лингвокультуры имеет принципиальное значение. Многие говорят о безграничной русской душе, которой свойственны с одной стороны дружелюбность, гостеприимство, общительность, а с другой – бытовой нигилизм и склонность к бескомпромиссности. В подтверждение нашей мысли приведем слова В.В. Колесова: «Исходное понятие русской культуры, определяющее ее потенциальные энергии, – душа» [Колесов 2007: 277]. Справедливым будет отметить, что при анализе испанской рекламы нами не было встречено понятие «душа», что также подчеркивает отличие русской культуры от испанской, поскольку для русского человека душа преобладает над разумом [Там же: 276-278].

Прагматический эффект рекламного текста усиливается посредством окказионального преобразования фразеологизма. «Преобразованные же фразеологизмы увеличивают степень своего воздействия на адресата речи», – отмечает И.Ю. Третьякова [Третьякова 2010: 101]. В следующем примере мы видим прием субституции компонентов фразеологической единицы, который способствует созданию определенного комического эффекта: «*Gallina Blanca. Мастер на все блюда!*», «*Чем я могу смыть свою вину?*». В первом случае мы видим, как фразеологизм «мастер на все руки», используемый для обозначения человека, способного делать все, приобрел новое звучание после замены одного из компонентов. «Мастер на все блюда» – это человек, способный великолепно приготовить все, что угодно. Образность рекламного текста также усиливается посредством нарушения глагольной сочетаемости «загладить вину» на «смыть вину». Неоспоримым остается тот факт, что такого рода нарушения и трансформации имеют положительный перлокутивный эффект. Такого рода примеры также свидетельствуют о том, что в русском языке фразеологические единицы склонны к гиперболизации, образности и ограниченной сочетаемости слов [Колесов 2007: 584].

Интересным примером двойной

актуализации фразеологизма также служит следующий рекламный текст: «*Ты можешь втиснуть себя в компактный автомобиль, оседлать рабочую лошадку или щеголять на пустой машине*», где одновременно актуализируются прямое и переносное значения фразеологизма «рабочая лошадка», используемого для обозначения не очень удобной или красивой вещи, но полностью выполняющей свои функции. Данный рекламный текст также направлен на русского потребителя, поскольку, в нем предлагается три варианта на выбор, как во многих русских народных сказках.

Использование **фразеологических единиц** в рекламном тексте открывает возможности для языковой игры, так как позволяет актуализировать как прямое, так и переносное значение фразеологизма, способствуя управлению восприятием. Например, фразеологизм «запереть на замок» удачно используется в рекламе женских прокладок. Основное значение фразеологизма (убрать, лишить выхода) помогает образно передать свойства товара. Наряду с этим обыгрывается история отношений мужчины и женщины: «*Я запираю на замок все, что нам мешает*».

Использование фразеологических единиц в рекламных текстах позволяет передать определенный исторический и культурологический опыт, поскольку идиома отражает «самобытность, стереотипы, эталоны, фоновые знания о реалиях той или иной лингвокультурной общности» [Титаренко 2009: 94]. Так, в испанской рекламе пива Cruzcampo с участием национальной сборной используется фразеологизм “*no va a venir a vernos ni el Tato*” (посмотреть на нас не придет даже Тато. – Здесь и далее перевод наш – Л.Г.). Данная фразеологическая единица содержит в себе прецедентное имя испанского тоreadора Антонио Санчеса, известного под прозвищем “Tato”, что в переводе означает «броненосец». К данному тоreadору многие питали огромное уважение за его смелость и умение не сдаваться перед трудностями, поскольку он был более двадцати раз ранен во время корриды. Именно поэтому его приглашали на все мероприятия, и только, когда по состоянию здоровья, Антонио Санчес не смог

больше посещать их, в народе стали говорить: “No ha venido ni el Tato” (Не пришел даже Тато), имея в виду, что мероприятие настолько незначительное, что даже Тато не пришел. В настоящее время значение фразеологической единицы расширилось, и оно используется в случае, если в месте, где мы находимся людей мало, совсем никого нет или же мероприятие небольшого масштаба. Таким образом, в данной фразеологической единице ярко отражается национально-культурный компонент, поскольку без фоновых знаний данная идиома будет непонятна для носителя другой лингвокультуры.

Зачастую фразеологические единицы используются для выражения эмоций, связанных с оценением личностью ситуаций и окружающих обстоятельств. В рекламном тексте используется устойчивый оборот “*déjate de cuentos*”, что дословно переводится «оставь эти сказки». Данный фразеологизм способствует сохранению целостности прецедентного текста, поскольку слово “*cuento*” дословно переводится «сказка», а в рекламе создается образ Злой королевы из сказки «Белоснежка». Более того, обращает на себя внимание языковая игра: “*gente despierta*” (досл. проснувшиеся люди) отсылает нас к счастливому концу сказки, когда Белоснежка просыпается. “*Gente despierta*” позволяет актуализировать игру слов в данном рекламном тексте, поскольку выражение обозначает также умных людей. Таким образом, умные люди не поддаются сказкам и обманам, а пользуются акцией компании Verti.

Фразеологизмы позволяют задействовать эмоционально-образную сторону в когнитивном процессе. Например, рекламный ролик авиакомпания Iberia построен на контрасте «реальное – воображаемое»: “**Vivir con los pies en la tierra. Una expresión que utilizamos para referirnos a alguien realista, pero a veces la realidad cansa. Y te sorprendes mirando al cielo, buscando un sueño, dejando volar la imaginación o simplemente recordando todos esos buenos momentos que se han quedado en tu memoria**” (**Твердо стоять на земле**. Выражение, используемое для обозначения человека-реалиста, но иногда реальность утомляет. И ты удивляешься, глядя на небо, в поисках

мечты, дав волю своему воображению или просто вспоминая все хорошие времена, которые остались в твоей памяти). Воображаемое – это и есть реальность, которую реципиент пережил с испанской авиакомпанией. Более того, данные фразеологизм свидетельствует о большем реализме представителей испанской лингвокультуры.

Приведем другой пример, в котором фразеологическая единица интенсифицирует эффект от гипотетического использования препарата от бессонницы: *“Por suerte, un día el farmacéutico me recomendó Dormidina. Y ahora cuando lo necesito, me la tomo y duermo como un lirón. Y al día siguiente, como he descansado, puedo con todo”* (К счастью, в один прекрасный день фармацевт посоветовал мне Dormidina. И теперь, когда мне нужно, я беру его, и **сплю как убитый**. И на следующий день, так как я отдохнул, я могу все). Мы уже говорили о состоянии транса. В данном случае данная техника реализуется в языке посредством использования фразеологической единицы *“dormir como un lirón”*, означающей спать много и хорошо [DRAEURL]. Использование такого рода фразеологизма свидетельствует о том, что испанцы действительно являются нацией, для которых хороший сон является важной составляющей жизни.

Подводя итог, стоит сказать, что использование фразеологических единиц в рекламных текстах позволяют усилить их суггестивный потенциал. В нашей выборке мы обнаружили 4% русскоязычных текстов с использованием устойчивых оборотов, а также 5% испаноязычных текстов. Данные результаты свидетельствуют о схожей степени идиоматичности рекламного дискурса Испании и России. Отметим также, что использования понятия «русской души», образов из русских народных сказок, образа рабочего народа является довольно распространенным в русской рекламе. Представители испанской лингвокультуры проявляют огромный интерес к *фiestам*, встречаю с друзьями, иными словами к реалиям их жизни.

Идиомы являются средствами отражения действительности сквозь призму сознания народа, и, как следствие, их использование в рекламном тексте позволяет наполнить его характеристиками, специфичными для мышления определенной языковой общности. Реклама «впитывает и наследует состояние современного развития общества и состояния культуры, в этом она участвует в формировании стереотипов, определяющих национальный менталитет» [Кара-Мурза 2000 URL].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Кара-Мурза Е.С. Дивный новый мир российской рекламы: социокультурные, стилистические и культурно-речевые аспекты. Ч. 1. 2000. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/advertizing/28\\_23](http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/advertizing/28_23) (дата обращения: 15.01.2016).
2. Колесов В. В. Ментальные характеристики русского слова в языке и в философской интуиции / В. В. Колесов // Язык и этнический менталитет. – Петрозаводск: ПГУ, 1995. – С. 13-24.
3. Колесов В. В. Русская ментальность в языке и тексте / В. В. Колесов. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2007. – 624 с.
4. Костомаров П.И. Антропоцентризм как важнейший признак современной лингвистики // Вестник КемГУ. №2 (58). 2014. С.198-203.
5. Титаренко Н.В. Функциональные характеристики национально-культурного компонента фразеологического значения (на примере русских, английских и испанских фразеологизмов) / Н. В. Титаренко // Материалы Международной конференции испанистов «Испанский язык в образовании, науке и бизнесе в современном глобальном мире». – Красноярск: ИПК СФУ, 2009. – С.94-99.
6. Третьякова И.Ю. Оказиональные преобразования микроидиом и фразеологизмов с сочинительной связью компонентов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. №1. 2010. С.101-105.
7. P. Fernández Toledo, F. Mena Martínez El papel de la fraseología en el discurso publicitario: sugerencias para un análisis multidisciplinar // Pensar la publicidad. Vol.1, n.1. 2007. P. 181-198.

8. Diccionario de la lengua española [Электронный ресурс] URL: <http://lema.rae.es/drae/> (дата обращения: 15.01.2016).

#### LITERATURE

1. Kara-Murza E.S. Divnyj novyj mir rossijskoj reklamy: sociokul'turnye, stilisticheskie i kul'turno-rechevye aspekty. Ch. 1. 2000. [Jelektronnyj resurs]. URL: [http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/advertizing/28\\_23](http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/advertizing/28_23) (data obrashhenija: 15.01.2016).
2. Kolesov V. V. Mental'nye harakteristiki russkogo slova v jazyke i v filosofskoj intuicii / V. V. Kolesov // Jazyk i jetnicheskij mentalitet. – Petrozavodsk:PGU, 1995. – S. 13-24.
3. Kolesov V. V. Russkaja mental'nost' v jazyke i tekste / V. V. Kolesov. – SPb.: Peterburgskoe Vostokovedenie, 2007. – 624 s.
4. Kostomarov P.I. Antropocentrizm kak vazhnejshij priznak sovremennoj lingvistiki // Vestnik KemGU . №2 (58). 2014. S.198-203.
5. Titarenko N.V. Funkcional'nye harakteristiki nacional'no-kul'turnogo komponenta frazeologicheskogo znachenija (na primere russkih, anglijskih i ispanskih frazeologizmov) / N. V. Titarenko // Materialy Mezhdunarodnoj konferencii ispanistov «Ispanskij jazyk v obrazovanii, nauke i biznese v sovremennom global'nom mire». – Krasnojarsk: IPK SFU, 2009. – S.94-99.
6. Tret'jakova I.Ju. Okkazional'nye preobrazovanija mikroidiom i frazeologizmov s sochinitel'noj svjaz'ju komponentov // Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova. №1. 2010. S.101-105.
7. P. Fernández Toledo, F. Mena Martínez El papel de la fraseología en el discurso publicitario: sugerencias para un análisis multidisciplinar // Pensar la publicidad. Vol.1, n.1. 2007. P. 181-198.
8. Diccionario de la lengua española [Jelektronnyj resurs] URL: <http://lema.rae.es/drae/> (data obrashhenija: 15.01.2016).



УДК 811.111'373:811.134.2'93  
ББК Ш143.21-022+Ш147.21-022+Ш116

**А. И. Глазырина**  
*Екатеринбург, Россия*

## **АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ КОНТАКТНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ И ИХ ИСПАНСКИЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ В ИСПАНСКОМ КОМПЬЮТЕРНОМ ПОДЪЯЗЫКЕ: УРОВЕНЬ СЛОВСОЧЕТАНИЙ**

**АННОТАЦИЯ.** Работа выполнена в русле теории заимствования, контактной лингвистики и теории подъязыков. Целью статьи является выявление степени представленности трехкомпонентных англоязычных контактосинтаксем смешанного характера, зафиксированных в переводных словарях (испано-русских и русско-испанских), в испаноязычных толковых словарях компьютерного подъязыка с последующим анализом испанских эквивалентов англоязычных контактных единиц в составе смешанных англоязычных контактосинтаксем.

Результаты исследования могут оказаться полезными в таких областях прикладной лингвистики, как терминология (стандартизация и гармонизация складывающихся терминологий и уже существующих терминосистем), терминография (в частности, составление визуальных словарей и графических тезаурусов), преподавание испанского языка (испанского компьютерного подъязыка в частности) как второго иностранного, используя английский язык в качестве первого иностранного языка. Материалом исследования послужили 1449 контактосинтаксем из 24 словарей. Среднее арифметическое и формула Стёрджесса позволили построить интервальный ряд распределения признака и рассчитать шаг интервала для выявления интервальных группировок.

В результате было смоделировано поле, состоящее из ядра, околоядерного пространства, ближней и дальней периферии. Было выявлено, что российская он-лайн терминографическая продукция продемонстрировала высокую степень корреляции с испаноязычными толковыми словарями по компьютерному подъязыку, что говорит о высоком качестве контента и интерактивном характере современных систем перевода.

Испанский язык не только активно заимствует английские элементы и адаптирует их на нескольких языковых уровнях, но и демонстрирует творческий характер контактообусловленных изменений, происходящих в реципирующей системе под влиянием как языка-источника, так и языка-реципиента.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** английский язык, испанский язык, контактные элементы, словосочетания, эквиваленты

**Сведения об авторе:** Глазырина Анна Игоревна, кандидат филологических наук, доцент, ООО «Глобал Амбассадор»; адрес: 620075, г. Екатеринбург, Луначарского, 133-69; e-mail: glazyrina-anna@mail.ru.

**A. I. Glazyrina**  
*Ekaterinburg, Russia*

## **ENGLISH CONTACT ELEMENTS AND THEIR SPANISH EQUIVALENTS IN SPANISH COMPUTER SUBLANGUAGE: LEVEL OF WORD-COMBINATIONS**

**ABSTRACT.** The article is done within the framework of the theory of borrowing, contact linguistics and the theory of sublanguages. The goal is to reveal the degree of exposure of three-component English contact syntaxemes of mixed character which are recorded in translation dictionaries (Spanish-Russian and Russian-Spanish), in Spanish explanatory dictionaries of computer sublanguage with further analysis of Spanish equivalents to English contact elements within mixed English contact syntaxemes.

The findings might prove beneficial in such fields of applied linguistics as terminology (standardization and harmonization of some evolving terminologies and existing term systems), terminography (in particular, construction of visual dictionaries and graphic thesauri), teaching Spanish (inter alia Spanish computer sublanguage) as a second foreign language through English as a first one.

The number of the units selected amounted to 1449 contact syntaxemes from 24 dictionaries. Arithmetic mean value and Sturges' formula enabled us to build interval attribute series and calculate the interval to find out interval groups.

Eventually a field was modelled consisting of the core, near-core space, close periphery and far periphery. Russian online terminography production proved to demonstrate high degree of correlation to Spanish explanatory computer sublanguage. This fact speaks of high quality of the content and interactive kind of contemporary translating systems.

Not only does the Spanish language intensively borrow from English and adapt them on every level but demonstrates creative nature of contact-induced changes taking place in the receiving system under the influence of the source language as well as the borrowing language.

**KEYWORDS:** English, Spanish, contact elements, word-combinations, equivalents.

**About the author:** Glazyrina Anna Igorevna, PhD in Philology, «Global Ambassador», Ekaterinburg, Russia.

Computador o ordenador? Компьютер или электронно-вычислительная машина? Не секрет, что для многих специальных областей знания английский является языком-источником. Другие национальные языки (и в особенности специальные подязыки национальных языков) выступают как реципирующие системы. Испанский компьютерный подязык не является исключением.

В результате многочисленных заимствований возникает вопрос об необходимости и мере последних. Очевидно, что количественный подход и статистические методы позволяют лингвистике вырваться из «порочного дескриптивного круга».

Наше исследование преследует две цели: количественного и качественного характера. Количественная цель – выявить степень представленности трехкомпонентных англоязычных контактосинтаксем смешанного характера (единицы, сочетающие исконного испанские элементы и англоязычные контактные элементы), зафиксированных в двунаправленных (испано-русских и русско-испанских) переводных словарях, в испаноязычных толковых словарях компьютерного подязыка. Мы попытались выявить корреляцию между одно- и двуязычными словарями компьютерного подязыка в испанском и русском языках на материале 43 двух- и трехкомпонентных контактосинтаксем. Под контактосинтаксемой мы будем понимать словосочетание, относящееся к испаноязычной специальной лексике, частично или полностью заимствованное из языка-источника. Качественная цель – выявить и проанализировать испанские эквиваленты англоязычных контактных единиц в составе смешанных англоязычных контактосинтаксем. Результаты исследования могут оказаться полезными в таких областях прикладной

лингвистики, как терминология (стандартизация и гармонизация складывающихся терминологий и уже существующих терминосистем), терминография (в частности, составление визуальных словарей и графических тезаурусов), преподавание испанского языка (испанского компьютерного подязыка в частности) как второго иностранного, используя английский язык в качестве первого иностранного языка.

Перейдем к описанию материала исследования и методам его отбора. Контактосинтаксем были отобраны методом сплошной выборки из следующих он-лайн словарей: 760 специальных лексических единиц содержатся в электронных автоматических русско-испанских и испано-русских он-лайн словарях интернет-системы «Мультитран» [Мультитран 2016], 446 – в испаноязычном «Глоссарий компьютерных терминов» [Глоссарий компьютерных терминов 2016] и 243 – испаноязычном «Глоссарий по телекоммуникациям» [Глоссарий по телекоммуникациям 2016].

Представим состав англоязычных гомогенных контактосинтаксем. Гомогенные (однородные, представляющие собой комбинацию исключительно англоязычных контактных элементов) контактосинтаксем выражены всего двумя типами: двухкомпонентные (82,5%) и трехкомпонентные словосочетания (17,5%). Перечислим двухкомпонентные контактосинтаксем: *back-end processor, base band, block diagram, bus serial, by default, cable link, CompactFlash card, data entry, dial up, down link, Dynamic HTML, flash (memory, RAM), floating point, floppy disk, ghost site, hard disk, help desk, home (cam, page, passed, theatre), hyper band, image map, inkjet printer, junk mail, LAN Manager, laser printer, Liquid Audio, live cam, Lode Data, login name,*

*Mac OS, mailing list, mini (disc, DV), mirror site, movie player, Norma (CDMA, CDPD, GSM, TDMA), screen saver, search engine, set-top box, side band, Silicon (Alley, Valley), start up, Super VGA, touch (pad, screen), twist lock, two-way pager, virtual PC, virus (Class, hoax), voice chat, web (page, site), Windows (2000, 95, 98, CE, NT).*

Трехкомпонентные контактосинтаксемы представлены следующими специальными единицами: *composite triple beat, digital signals process, dot matrix printer, file not found, floating point package, pay per view, plug & play, Prety Good Privacy, Quality of Service, Short Message Service, Video Home System, Windows NT (Server, Workstation), World Wide Web.*

Контактосинтаксемы смешанного характера подразделяются на пять типов: двух- (56%), трех- (24%), четырех- (13,5%), пяти- (5%) и семикомпонентными (1,5%) словосочетаниями. Перечислим двухкомпонентные контактосинтаксемы: *aplicación web, ataque DDoS, diseño web, ficha (miniplug, RCA), función "built-in", hacer (clic/click, spam), audiencia on-line, indicador "built-in", interfaz web, memoria (flash, RAM, ROM, USB), navegador web, operación "built-in", página web, PC industrial, placa Ethernet, policía internet, robot antropomorfo, sistema CAD, sitio web, software (libre, malicioso), tarjeta CompactFlash.* По типу синтаксической связи все вышеприведенные контактосинтаксемы относятся к именному типу, за исключением *hacer (clic/click, spam)*, относящихся к глагольным.

Подразделим трехкомпонентные контактосинтаксемы на именные (*ataque de hackers, función de hash, ingeniería del "software", Internet en línea, marcador de Internet, MP1,2,3 y 4, proveedor de internet, puerto infrarrojo IrDA, retroiluminación por LED, soporte con PoE, tasa de bits, versión de firmware*) и глагольные (*enviar el link, hacer un klik*). Очевидно, что подавляющее большинство также относится к именному типу.

Перейдем к описанию испанского терминографического материала исследования. Англо-испанскими источниками выступили «Language Dictionaries of Computing Terms» (412 единиц), «Diccionario de términos informáticos» (393 единицы), «Encyclopedia» (506107 единиц),

«Glosario básico inglés-español para usuarios de Internet (2010)» (932 единицы), «Internet Terms: Spanish» (152 единицы), «Sobre interdict...» (219 единиц), «Vocabulario de ordenadores e Internet» (927 единиц). Общее количество словарных статей насчитывает 3035 единиц без учета обширнейшего материала «Encyclopedia». Из 258 элементов матрицы (под матрицей мы понимаем прямоугольную таблицу элементов поля, представляющую собой совокупность строк и столбцов) реально существующими оказались 118 (46% от общего числа элементов совокупности). Лакуны составляют чуть более половины таблицы, а именно 54%.

Следующим шагом стала формализация полученных результатов (присвоение весов лексемам, содержащимся в испаноязычных толковых специальных словарях) с целью их дальнейшей статистической обработки: полное совпадение лексической единицы, полученной вследствие выборки из испано-русских словарей, и лексической единицы, представленной в испаноязычных словарях, равняется 1, частичное – 0,5, обнаружение двух отдельных совпадений – 0,75.

Ранее мы указали, что исследуем двух- и трехкомпонентные словосочетания. Для выражения подчинительной связи испанский язык использует служебные слова: артикли (определенный и неопределенный в соответствии с родами, лицами и числами), предлоги и союзы. В нашем случае в качестве третьих компонентов в трехкомпонентных контактосинтаксемах выступили определенный (*enviar el link*) и неопределенный (*hacer un klik*) артикли мужского рода в единственном числе, сочинительный союз *y* (*MP1,2,3 y 4*). Среди предлогов наиболее частотным оказался *de* (*ataque de hackers, función de hash, marcador de Internet, proveedor de internet, tasa de bits, versión de firmware*). Кроме того, встречается типичная для испанского языка комбинация предлога *de* и определенного артикля мужского рода в единственном числе (*ingeniería del "software"*). К наименее частотным относятся предлоги *por* (*soporte con PoE en Internet en línea*). Припишем вес в 0,5 каждой подобной отдельной единице (комбинации служебных частей речи и самостоятельных).

Из 43 анализируемых единиц

только три не представлены либо полностью, либо частично ни в одном из словарей: *función de hash*, *operación "built-in"*, *versión de firmware*. Сумма весов оставшихся 40 единиц составляет 71. Таким образом, среднее арифметическое составляет 0,6056: каждая контактосинтаксема, в среднем, имеет хотя бы один компонент, зафиксированный в испаноязычных словарях.

Контактные элементы *IrDA* (*puerto infrarrojo IrDA*), *CompactFlash* (*tarjeta CompactFlash*), *miniplug* (*ficha miniplug*), *RCA* (*ficha RCA*), *LED* (*retroiluminación por LED*), *PoE* (*sopORTE con PoE*) не имеют испанских эквивалентов. *PoE* (Power over Ethernet) расшифровывается как «питание через Ethernet, стандарт (технология) *PoE*» [Пройдаков, Теплицкий 2011]. В отличие от Internet, сеть Ethernet и ее производные не имеют испанских эквивалентов. Безэквивалентны также *RCA* (от названия фирмы Radio Corporation of America, предложившей этот тип разъёма) [Пройдаков, Теплицкий 2011], *IrDA* (Infrared Data Association – «Ассоциация по средствам передачи данных в инфракрасном диапазоне») [Пройдаков, Теплицкий 2011] и *LED* (*Light Emitting Diode* – «светодиод, светодиодный индикатор, СИД») [Пройдаков, Теплицкий 2011].

В качестве меры центральной тенденции при описании результатов анализа формализованных данных выборки было избрано среднее арифметическое. Наивысшую степень корреляции переводных и толковых испаноязычных словарей (0,412791) представляет новейший словарь «Glosario básico inglés-español para usuarios de Internet» (2010). Далее следуют словари 2009 года, начиная с «Encyclopedia». Данный факт объясняется наибольшим количеством включенных словарных статей – 506107 единиц. Закрывает список «Language Dictionaries of Computing Terms» со средним арифметическим 0,104651.

На следующем этапе мы подсчитали среднее арифметическое веса каждой контактосинтаксеммы, что позволило нам впоследствии выявить интервальные группировки. Мы воспользовались формулами, необходимыми для нахождения простой и взвешенной дисперсий: именно они позволяют определить количество интервалов.

Количество интервалов определяется по формуле Стёрджесса:  $n = 1 + 3,322 \lg N$ , где  $N$  – количество исследованных контактосинтаксем. Таким образом, количество интервалов составило 6. Для построения интервального ряда распределения признака необходимо вычислить шаг интервала ( $h$ ):  $h = (X_{\max} - X_{\min})/n = (0,833333 - 0,083333):6 = 0,125$ . Итак, шаг интервала составил 0,125 между 6 интервалами. Формализация шага интервала необходима для графической репрезентации полученных данных, в частности для создания модели лексического поля: современная терминография все чаще оперирует графическими моделями репрезентации знаний (см. визуальные словари и графические тезаурусы).

Ядро поля составляют 2 группы, представленные единственной контактосинтаксеммой каждая: *página web* (0,708333 – 0,833333) и *sitio web* (0,583333 – 0,708333). Околоядерная структура (третья и четвертая группы) насчитывает 9 единиц: *Internet en línea*, *navegador web*, *proveedor de internet*, *software libre* (0,458333 – 0,583333) и *aplicación web*, *ataque de hackers*, *cable coaxial*, *tasa de bits*, *placa Ethernet* (0,333333 – 0,458333).

На ближней периферии находятся контактосинтаксеммы пятой группы (0,208333 – 0,333333), на дальней периферии – шестой группы (0,083333 – 0,208333). Пятая группа (ближняя периферия) представлена 16 контактосинтаксеммами: *audiencia online*, *enviar el link*, *interfaz web*, *marcador de Internet*, *memoria flash*, *MP1,2,3 y 4*, *PC industrial*, *robot antropomorfo*, *software malicioso*, *ataque DDoS*, *diseño web*, *hacer clic*, *hacer click*, *hacer spam*, *hacer un clic*, *policia internet*. Шестая группа (дальняя периферия) представлена 13 контактосинтаксеммами: *ingeniería del "software"*, *memoria RAM*, *memoria USB*, *puerto infrarrojo IrDA*, *sistema CAD*, *tarjeta CompactFlash*, *ficha miniplug*, *ficha RCA*, *función "built-in"*, *indicador "built-in"*, *memoria ROM*, *retroiluminación por LED*, *sopORTE con PoE*.

Перечислим испанские эквиваленты для ядра нашего поля: *página web* и *sitio web*. Данные контактосинтаксеммы являются синонимами, соответственно, их испанские эквиваленты идентичны: *página*, *sitio*, *sede* (ред.). Примечательно, что контактосинтаксеммам соответствуют другие англий-

ские заимствования, уже прошедшие адаптацию рецепирующей системы: *la site* (произносится как [l'sait]), *sait*. Как видим, в данном случае адаптация произошла на нескольких языковых уровнях: фонетическом уровнях ([l'sait]), лексическом (*sait*) и грамматическом (присвоение грамматического рода).

Третья группа содержит наиболее частотные англоязычные контактные элементы в составе контактосинтаксем испанского компьютерного подъязыка: *Internet*, *web*, *software*. Единица *Internet* (как и *web* в том же значении) имеет следующие испанские эквиваленты: *la Red*, *red*, *red de redes*, *una internet* (с маленькой буквы *i*), *la Internet*, *telaraña* (исп. паутина), *güeb* (фонетическая адаптация), *malla* (исп. сетка; сетчатая ткань). Английский *Internet* проходит грамматическую адаптацию (в испанском он относится к женскому роду по аналогии с существительным *red* (исп. сеть)). Кроме того, одно из значений испанской лексики *red* специализируется: по аналогии с английским *Internet* оно также пишется с заглавной буквы. Помимо этого, используется характерная для испанской терминологии конструкция существительное+de+ существительное, аналогичная русскому родительному падежу (*red de redes* (исп. сеть сетей)).

Английский *software* не имеет собственно испанских эквивалентов: ему соответствуют либо описательное исп. *programas*, либо английское *software*, ставшее в испанском существительным мужского рода. Кроме того, в испанском языке существуют именные словосочетания *soporte lygico*, *componentes lygicos*. Прилагательное *lygico* пока не зафиксировано в толковых словарях испанского языка. Это неудивительно, ведь оно пришло из французского (от фр. *logiciel* - программное обеспечение; программные средства; пакет программ), перейдя в испанском языке в разряд прилагательных. Французское *logiciel* является словостяжением от *logique*+ *matériel*. Данный термин был предложен в 1969, одобрен в 1972 Французской Академией и закреплен в постановлении в 1974 (см. *Journal Officiel* от 12.01.1974). Французский язык всегда выделялся среди других своей четкой предписательной языковой политикой.

В четвертой группе представлены

английские контактные элементы *hacker*, *coaxial*, *bit* и *Ethernet*. Лексема *Ethernet* не представлена испанскими эквивалентами, английский *bit* может передаваться испанскими *el/un bit* (испанский язык вновь приписывает грамматический род заимствованным элементам), а также *bitio*. Английское *coaxial* [kəu'æksɪəl] превращается в испанский *coaxil* в компьютерной терминологии, даже несмотря на тот факт, что в испанском языке существует прилагательное *coaxial* (*formado por elementos cilíndricos con un eje de simetría común*<sup>1</sup>) [*Diccionario de la lengua española*].

Англоязычное *hacker* либо адаптируется на фонетическом уровне (произносится примерно как [jáquer]), либо демонстрирует обилие красочных испанских эквивалентов: *violador de información*, *pirata*, *pirata (de) informático* и менее распространенные *intruso (informático)*.

Перейдем к описанию испанских эквивалентов периферийных англоязычных контактных элементов в зависимости от структурного типа представленной лексической единицы: лексемы или сокращения.

Англоязычные лексемы представлены следующими испанскими эквивалентами: *on-line* (*en línea*, *conectado*), *link* (*el/un link*, *enlace*, *vínculo*, *liga*, *punter*), *flash* (произносится [flash] или [flas]), *robot* (*autómata*), *click* (*cliqueo*, *un clic*, *pinchazo*, *pulsación*), *policía internet* (*ciberpolicía*).

Не скроем, что удивило количество и качество испанских эквивалентов для английского *spam* - начиная от фонетически адаптированного *espat*, продолжая именными словосочетаниями *correo basura*, *bombardeo postal/publicitario* и заканчивая экзотическими *bazofia* (исп. мусор; сор; отбросы), *buzoneo*, *buzonfia* и *buzyn*.

Неадаптированное английское *on line/online/on-line* прижилось в испанском компьютерном подъязыке (см. *conversar online*, *Amazon: librería mundial online*, *sistemaonline*, *estar online* [*Diccionario de términos informáticos*]). Тем не менее, частотен также оборот *en línea*, иногда употребляется и *conectado*. Международный *robot* превратился в испанском в

<sup>1</sup> Перевод с испанского: нечто, образованное из цилиндрических элементов на общей оси.

*automata*. Английский *flash* находится в процессе фонетической адаптации ([flash] или [flas]).

Глагольные словосочетания типа *hacer*+ (неопределенный артикль) + существительное, где в качестве существительного выступает англоязычный контактный элемент, во-первых, имеют испанские эквиваленты для данного элемента, во-вторых, по аналогии с английским словообразованием образуют испанские глаголы первого (глаголы на *-ar*) или второго (глаголы на *-er*) спряжения: *click*→*clicker*, *cliqueo*→*cliquear*, *pinchazo*→*pinchar*, *pulsación*→*pulsar*, *selección*→*seleccionar*, *vínculo*→*vincular*, *enlace*→*enlazar*, *link*→*linkar*.

Ближняя периферия содержит следующие сокращения и их испанские эквиваленты: *MP1,2,3 y 4 (Estrato de Audio 3 de MPEG-1)*, *PC (computadora personal, ordenata, computador personal, pecé* (кастильский диалект испанского языка), *pesé* (остальной испаноговорящий мир), *la PC, el PC)*, *DDoS (DoS (Denegación de Servicio))*.

Наибольший интерес представляет английский *computer*, который, во-первых, имеет, наибольшее количество испанских эквивалентов (8 единиц), во-вторых, два испанских эквивалента, относящихся к разным грамматическим родам, – *computador (el PC)* и *computadora (la PC)*, в-третьих, мы уже наблюдаем эквиваленты, относящиеся к различным географическим вариантам испанского языка.

Английское *DDoS ((distributed denial of service)* «распределённая атака типа "отказ в обслуживании"») [Пройдаков, Теплицкий 2011] теряет компонент *distributed* в испанском *Denegación de Servicio* (рус. отказ в обслуживании). Английское компактное *MP1,2,3 y 4* превращается в испанское шестикомпонентное именованное словосочетание *Estrato de Audio 3 de MPEG-1*.

Перейдем к анализу дальней периферии (единственная лексема «*built-in*» и сокращения *RAM, ROM, USB, CAD*). Испанский эквивалент *incorporado* для англоязычной «*built-in*» является страдательным причастием. К другим испанским страдательным причастиям, выступающим в качестве эквивалентов англоязычных контактных элементов, относятся *asistido* (см. англ. *CAD - Diseño Asistido por Computadora/*

*diseño asistido por ordenador*) и уже рассмотренное нами *conectado* (см. англ. *on line*). Английские сокращения *RAM (random access memory)* и *ROM (read-only memory)* представлены полными испанскими эквивалентами *Memoria de acceso aleatorio* и *Memoria de sólo lectura* соответственно. Английское сокращение *USB* представлено полным вариантом *Bus Serial Universal*. В данной расшифровке сохраняется неадаптированный англоязычный контактный элемент *bus* (англ. шина) [Пройдаков, Теплицкий 2011].

Проведенное исследование позволило сделать ряд выводов. Во-первых, использование статистических методов, в частности, выявление группировок с использованием формулы Стёрджесса дает возможность графического построения терминологических полей с учетом величины шага, позволяя математически обосновать ядро и околядерную структуру, ближнюю и дальнюю периферии.

Во-вторых, российская он-лайн терминографическая продукция продемонстрировала высокую степень корреляции с испаноязычными толковыми словарями по компьютерному подязыку, что говорит о высоком качестве контента и интерактивном характере современных переводных систем. Наивысшую степень корреляции переводных и толковых испаноязычных словарей (0,412791) продемонстрировал «*Glosario básico inglés-español para usuarios de Internet*» (2010).

В-третьих, испанский язык не только активно заимствует английские элементы, но и еще активнее адаптирует их на нескольких языковых уровнях. Адаптации подвергаются лексемы на грамматическом (категория рода) и фонетическом уровнях. Данные изменения в англоязычной традиции именуются «*contact-induced changes*» (англ. контактообусловленные изменения). Сокращения либо не подвергаются адаптации, либо передаются испанскими словосочетаниями. В некоторых случаях можно говорить о большей коннотативной окраске испанских эквивалентов по сравнению с англоязычными элементами: 1) мейоративный компонент значения (*red de redes* (исп. сеть сетей); *sede* в значении *cañm* (исп. 1) центр (к-л организации); штаб-квартира; 2) епископская кафедра; 3) престол; трон; 4) местопребывание,

местонахождение; резиденция); 2) пейоративный компонент значения (*correo basura* (исп. 1) мусор; сор; отбросы; 2) гадость), *bombardeo postal/publicitario* (исп. 1) бомбардировка; бомбёжка 2) (орудийный) обстрел), *bazofia* (исп. 1) мусор; сор; отбросы; 2) гадость), *bazofia*+ *buzón* → *buzonfia*, *buzyn*, *buzoneo*; *violador de información* (от исп. 1) нарушитель; 2) насильник), *pirata (de) informático* (от исп. 1) пират, пиратка; морской разбойник, разбойница; 2) разбойник, разбойница; хищник, хищница; злодей, злодейка) и менее распространенные *intruso (informático)* (от исп. 1) нарушитель; вторгающийся 2) лицо, неправомерно захватывающее недвижимость до вступления во владение законного собственника).

Таким образом, процесс заимствования и контактообусловленные изменения вследствие контакта английского и испанского языков в рамках динамично развивающегося ком-

пьютерного подязыка представляют интерес для последующего детального изучения последних на всех языковых уровнях с дальнейшей формализацией полученных результатов. Наиболее перспективным представляется формализованная корреляция многочисленных однотипных структурных и разнообразных семантических особенностей не просто контактных элементов на разных языковых уровнях, а контактообусловленных изменений в системах-реципиентах. Формализация семантики будет способствовать дальнейшей стандартизации и гармонизации терминологий и терминосистем. Мы надеемся, что работы, посвященные заимствованиям, будут выполнены с учетом достижений зарубежной контактной лингвистики, которая несколько не умаляет достижения теории заимствований (традиционной для русскоязычной лингвистики), а, наоборот, углубляет и дополняет последнюю.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Глоссарий компьютерных терминов [Электронный ресурс]. URL:
2. [http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?l=ru&base=es\\_computers&page=showindex](http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?l=ru&base=es_computers&page=showindex) (дата обращения: 16.01.2016).
3. Глоссарий по телекоммуникациям [Электронный ресурс]. URL:
4. [http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?l=ru&base=es\\_comunic&page=showindex](http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?l=ru&base=es_comunic&page=showindex) (дата обращения: 16.01.2016).
5. Мультитран [Электронный ресурс]. URL: <http://www.multitrans.ru/c/m.exe?l1=5&l2=2&CL=1&a=0> (дата обращения: 16.01.2016).
6. Пройдаков Э. М., Теплицкий Л. А. Англо-русский толковый словарь повычислительной технике, Интернету и программированию (Шестое издание, исправленное и дополненное), 2011.
7. АВВУ Lingvo x5 [Электронный ресурс]: 67 словарей: Английская версия: Английский: Русский. – Электронные данные. – М.: АВВУ, 2011. – 1 электрон. опт. диск (DVD) + 1 электрон. опт. диск (CD). – (Мир словарей, энциклопедий и профессионального перевода). – Систем. требования: IBM PC, Windows 95 – Windows XP, Word 6/ – Загл. с коробки
8. Diccionario de la lengua española [Электронный ресурс]. URL: <http://dle.rae.es/?id=9X8cj0M> (дата обращения: 16.01.2016).
9. Diccionario de términos informáticos [Electronic resource]. URL: <http://edant.clarin.com/suplementos/informatica/htm/glosario.htm> (дата обращения: 16.01.2016).
10. Encyclopedia [Electronic resource]. URL: <http://www.thefreedictionary.com/> (дата обращения: 16.01.2016).
11. Glosario básico inglés-español para usuarios de Internet (2010) [Electronic resource]. URL: [http://www.ati.es/novatica/glosario/glosario\\_internet.html](http://www.ati.es/novatica/glosario/glosario_internet.html) (дата обращения: 16.01.2016).
12. Internet Terms: Spanish [Electronic resource]. URL: <http://www.learnthenet.com/spanish/glossary/glossary.htm> (дата обращения: 16.01.2016).
13. Language Dictionaries of Computing Terms [Electronic resource]. URL: <http://www.its.qmul.ac.uk/foreign/> (дата обращения: 16.01.2016).
14. Vocabulario de ordenadores e Internet [Electronic resource]. URL: [http://jamillan.com/v\\_index.htm](http://jamillan.com/v_index.htm) (дата обращения: 16.01.2016).

**LITERATURE**

1. Glossarij komp'juternyh terminov [Electronic resource]. URL: [http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?l=ru&base=es\\_computers&page=showindex](http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?l=ru&base=es_computers&page=showindex) (data obrashhenija: 16.01.2016).
2. Glossarij po telekommunikacijam [Electronic resource]. URL: [http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?l=ru&base=es\\_comunic&page=showindex](http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?l=ru&base=es_comunic&page=showindex) (data obrashhenija: 16.01.2016).
3. Mul'titran [Electronic resource]. URL: <http://www.multitran.ru/c/m.exe?l1=5&l2=2&CL=1&a=0> (data obrashhenija: 16.01.2016).
4. Projdakov Je. M., Teplickij L. A. Anglo-russkij tolkovyj slovar' povychislitel'noj tehnikе, Internetu i programmirovaniju (Shestoe izdanie, ispravlennoe i dopolnennoe), 2011.
5. ABBYY Lingvo x5 [Jelektronnyj resurs]: 67 slovarej: Anglijskaja versija: Anglijskij: Russkij. - Jelektronnye dannye. - M.: ABBYY, 2011. - 1 jelektron. opt. disk (DVD) + 1 jelektron. opt. disk (CD). - (Mir slovarej, jenciklopedij i professional'nogo perevoda). - Sistem. trebovanija: IBM PC, Windows 95 - Windows XP, Word 6/ - Zagl. s korobki.



УДК 811.134.2'27:811.133.1'366  
ББК Ш147.21-022+Ш147.11-213

**Й. Коффи**  
Абиджан, Кот-д'Ивуар

**Y. Koffi**  
Abidjan, Côte d'Ivoire

## РЕФЕРЕНЦИЯ И ЭКВИВАЛЕНТЫ ФРАНЦУЗСКОГО НЕОПРЕДЕЛЕННО-ЛИЧНОГО МЕСТОИМЕНИЯ ON В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

**Сведения об авторе:** Йоа Коффи, доктор испанской филологии, преподаватель отделения иберийских и латиноамериканских исследований Государственного университета им. Феликса Уфуэт-Буани г. Абиджана, Кот-д'Ивуар, адрес: Йоа Коффи, 25 почтовый ящик 2396 Абиджан 25, Кот-д'Ивуар; e-mail: [yaofirmin@hotmail.com](mailto:yaofirmin@hotmail.com).

## REFERENCIAS Y EQUIVALENCIAS DEL PRONOMBRE "ON", FRANCES EN EL ESPAÑOL

**RESUMEN:** Los errores causados por la dificultad de aprehender los contrastes entre el pronombre indefinido francés "on", y sus equivalencias en español durante el aprendizaje-enseñanza por locutores y alumnos francófonos, constituye el objeto principal de esta tarea que propone otros recursos teóricos frente a los criterios convencionales formulados en los manuales clásicos de gramática.

Asimismo, se comprueba que el estudio fragmentado del "on", restringido a enunciados aislados resulta útil pero muy limitado para determinar las propiedades gramaticales de focalización referencial, que permiten, a su vez, establecer las correspondientes equivalencias en español. En consecuencia, siguiendo una perspectiva contrastiva basada en la experiencia bilingüe francés-español en la enseñanza, se examina dicho pronombre en el marco de la pragmática como recurso teórico -aplicado al análisis de un corpus recogido en actos comunicativos entre españoles y otros extraídos de algunos manuales de gramática- que ha probado su eficiencia mediante unos resultados muy concluyentes.

**PALABRAS CLAVES:** "on", indefinido, focalización, equivalencias, pragmática.

**Datos del autor:** Yao Koffi, Doctoren Filología Hispánica, Docente en el Departamento de Estudios Ibéricos y Latino-Americanos de la Universidad Félix Houphouët Boigny (FHB) de Abidjan, Côte d'Ivoire. Dirección: Yao Koffi, 25 BP 2396 Abidjan 25, Côte d'Ivoire; e-mail: [yaofirmin@hotmail.com](mailto:yaofirmin@hotmail.com).

**Y. Koffi**  
Abidjan, Côte d'Ivoire (Ivory Coast)

## REFERENCES AND EQUIVALENTS OF THE FRENCH PRONOUN "ON" IN SPANISH

**ABSTRACT.** The errors caused by the difficulties in apprehending the contrasts between the French indefinite "on" and its corresponding equivalents in Spanish during teaching and learning by some francophone students and other speakers is the main object of this study. On this issue, other theoretical means are submitted against conventional criteria formulated in traditional grammar books, to give appropriate solutions.

In fact, the restrictive analysis of this pronoun in isolated sentences may be useful but shows limits to determine the referential focus that allows the representation of the corresponding equivalents in Spanish. Consequently, on the base of contrastive approach on bilingual French and Spanish teaching, this study proposes the criteria of pragmatic analysis, applying this theoretical mean to examine a corpus registered in some communicative acts and some grammar books, with efficiency and conclusive results.

**KEYWORDS:** "on", indefinite, focus, equivalents, pragmatics.

**About the author:** Yao Koffi, PhD in Spanish Linguistics, teacher of the Department of Iberian and Latin-American studies in the University Felix Houphouët Boigny (FHB) of Abidjan, Côte d'Ivoire. Address: Yao Koffi, 25 BP 2396 Abidjan 25, Abidjan, Côte d'Ivoire (Ivory Coast).

## INTRODUCCION

En esta propuesta, se analiza el pronombre indefinido "on", del francés cuyos referentes y equivalencias son, con frecuencia, objeto de alguna que otra confusión observada entre francófonos que hablan o aprenden el español. En ocasiones, ocurre que la percepción y la interpretación que atribuyen al indefinido "on" en el francés, no se corresponde con el concepto que tienen los españoles del mismo. La discordancia entre ambos representa la problemática a partir de la que surge este análisis que trata el conjunto de errores que cometen algunos francófonos y, en nuestros alumnos<sup>2</sup> en especial, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de este pronombre en el español como L2.

El estudio se fundamenta en la hipótesis según la cual las afinidades existentes entre estas lenguas neolatinas, predisponen a algunos aprendientes francófonos a construir unas equivalencias tácitas y preestablecidas entre ellas. Es decir que, al ser lenguas genéticamente emparentadas, se considera implícitamente que el indefinido es o funciona igual en ambos sistemas. Pero este planteamiento es muy equivocado, y además favorece ciertas interferencias<sup>3</sup>, en término de influencia y violación de las normas de la lengua estudiada (L2).

En general, el fenómeno de transferencias, en el marco del estudio francés-español, M. Franco (1990) y A. Quilis (1986), genera múltiples problemas estructurales. Recordemos que la mayoría de los estudios históricos, Melvyn C. Resnick (2011), Cuauhtémoc Anda Guitérrez (2004), Aurelio Gonzalez María Teresa (2006), han demostrado que el parentesco genético entre unas lenguas y otras, no implica en sí ninguna equivalencia sistemática entre ellas. Esta realidad es comprobable en varios niveles gramaticales, J. Bouzet (1974)<sup>4</sup>, incluyendo el pronombre, "on", objeto de nuestro estudio.

Siguiendo sus características lexicosemánticas y funcionales este elemento gramatical, Landragin y T. Noalig (2014) puede considerarse una de las particularidades idiomáticas del

francés, y asimismo la naturaleza heterogénea y ambigua de los referentes que es capaz de representar lo convierte en el componente más complejo del paradigma pronominal. Por su comportamiento particular, ha sido explorado por comparatistas como J. Borran (2010) y M. Borda (2013), y otros clásicos como J. Bouzet (1974), cuyo trabajo representa una importante contribución sobre el estudio de las correspondencias conceptuales y gramaticales de este pronombre indefinido "on" francés en el español. Sin embargo, entendemos que, el enfoque estrictamente normativo y formal, tal y como proponen podría resultar insuficiente, aunque representa, sin duda alguna, un punto de inflexión imprescindible para emprender cualquier reflexión de corte teórico y pedagógico, al igual que esta propuesta que se fundamenta también, y en lo esencial, en nuestra experiencia bilingüe español-francés en la docencia.

En general, Luis Mendívil Giró (2009: 41), las diferencias tipológicas y estructurales entre el francés y el español son importantes. El "on" como pronombre indefinido se usa tanto en el registro formal como informal para designar algún referente nominal, pero no tiene equivalencia exacta en español que cuenta, además, con otras formas gramaticales: uno, se + verbo, etc., para expresar el indefinido. Ante esta divergencia y las consecuencias tanto conceptuales como estructurales que conlleva, corresponde proponer unos recursos teóricos que puedan ser de utilidad didáctica al alumnado quien necesita adquirir ciertas competencias con el fin de establecer con criterio cuándo, cómo y porqué emplear una forma u otra del español frente al "on" francés. El análisis tendrá tres niveles relevantes:

- a) Semántico (inclusión o de exclusión)
- b) Morfosintáctico (formas o estructuras gramaticales)
- c) Gramático-Pragmático (implicatura y cooperación conversacional)

Para llevar a cabo esta tarea, nos servimos de un corpus restringido a la recopilación empírica de datos extraídos de ciertos actos comunicativos entre

<sup>2</sup>Son estudiantes francófonos del Departamento de Lengua español de la universidad FHB de Abiyán (Costa de Marfil), y se clasifican en los niveles A y B del MCER.

<sup>3</sup> cf. Uriel wenreich (1956)

<sup>4</sup> ídem, M. Duviols y J. Villégier (1964)

españoles<sup>5</sup>, además de examinar unas expresiones idiomáticas y algunos ejemplos procedentes de autoridades como M. Grévisse, A. Quilis<sup>6</sup>, J. Borran<sup>7</sup>, etc. Con este propósito, se persiguen dos objetivos precisos. Por un lado, se propone una aproximación teórica que permite identificar los referentes del "on" francés, así como las equivalencias en español. Esta misma herramienta proporcionará, por otro lado, una orientación pedagógica destinada a favorecer la asimilación de los complejos rasgos idiomáticos de este elemento gramatical. Los resultados que se expondrán demuestran la validez de la pragmática en tanto como recurso teórico que se asigna tanto a la focalización referencial, como a la representación adecuada de las correspondientes equivalencias de este indefinido on en español.

### 1. ENFOQUE METODOLÓGICO

El estudio es esencialmente experimental además de basarse en la consulta de algunas fuentes bibliográficas que señalamos anteriormente. Sin embargo, el material recogido se examinará siguiendo la perspectiva de la lingüística de contrastes. Respecto a ello, C. Company (2005) indica que, en su origen, el método de contrastes lingüísticos tenía la finalidad de establecer la clasificación de lenguas, reconstituyendo la realidad histórica en base a los parentescos genéticos que pudieran mantener entre ellas. Pero hoy en día, está orientado hacia se aplica también a la comparación de lenguas y culturas diferentes con el fin de mejorar su enseñanza-aprendizaje, tomando en consideración las dificultades con que los aprendientes tropiezan con unas y otras lenguas.

Asimismo, A. Yllera (2014), apunta que el método contrastivo se ha convertido en el campo predilecto de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, y su eficiencia queda ampliamente demostrada en casi todos los modelos y programas de educación bilingüe<sup>8</sup>. Se fundamenta en el principio

teórico según el cual la lengua materna (L1) de los alumnos tiende interferir en la lengua que estudian (L2). A fin de resolver las dificultades de aprendizaje derivadas de esta proyección psicológica, este método aparece como una herramienta eficaz para la elaboración adecuada de los contenidos didácticos a partir de los contrastes establecidos en término de similitudes y diferencias estructurales. Lo usaremos para emprender este estudio del "on" francés y sus equivalencias en español.

### 2. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

El on francés pertenece a la categoría de los pronombres indefinidos<sup>9</sup>, que se definen según la RAE como una clase de palabras que aluden vagamente a personas o cosas o expresan una noción. En otros términos puede decirse que el pronombre indefinido<sup>10</sup> designa de forma genérica e indeterminada referentes anteriormente mencionados o no en el contexto. Ateniéndose a esta última consideración, destaca su carácter heteróclito e impreciso debido a la diversidad de referentes que abarca. Analizaremos en qué medida esta valoración se aplica al "on" que focaliza el interés de esta tarea. Esto lleva a efectuar diversas consultas basándonos en varias fuentes.

Maurice M. Grévisse (1994: 1101), indica que "on" es un nominal que cuenta con diversas propiedades y desempeña casi siempre la función de sujeto:

a) Designa vagamente a cualquier persona, sea un individuo indeterminado, sea un grupo de personas sin precisar. Asimismo, tiene un carácter predominantemente heterogéneo y complejo.

b) Designa a una o varias personas más bien determinadas. En este caso, sustituye a cualquier pronombre personal (yo, tú, nosotros, vosotros él/ellos, ella/ellas). Por ejemplo: "On [vous, tu] est fâché?" → 1) ¿Está usted enfadado? (3ª pers. sing.) → 2) ¿Estás enfadado? (2ª pers. sing.)

Siguán (1982), *Lenguas y educación en el ámbito del estado español*, pp. 3-317

<sup>5</sup> Algunos datos del corpus fueron recogidos y contrastados en el entorno sociolingüístico madrileño, durante unas estancias en esta ciudad.

<sup>6</sup> Antonio Quilis (1979), *la influencia del francés en el habla de niños españoles*, Boletín AEPE, Nº 21pp. 1-87

<sup>7</sup> *Ibidem*

<sup>8</sup> Joshua Fishman, (1970), *Bilingual education in a sociolinguistic perspective*, pp. 1-12; cf. M.

<sup>9</sup> Alguien, nadie, nada, algo etc., correspondiendo en francés a: quelqu'un, personne o nul, rien, quelque chose, etc. (cf. *la grammaire espagnole*, p.117)

<sup>10</sup> Cf. *Le bon usage*, "on range sous le nom de pronom indéfini des mots variés indiquant, soit une quantité chiffrée (par ex., plusieurs) soit une indication imprécise (par ex., quelque chose) ou même une indication d'identité (un tel)"

La gramática francesa de Espasa Calpe, indica que el "on" es un pronombre indefinido que se utiliza con frecuencia en el lenguaje oral con el mismo sentido que la 1ª persona del plural (nous). Pero también se emplea de manera coloquial cuando nos dirigimos a una persona (tu/tú) o a un conjunto de personas (vous/ vosotros). En este sentido, el registro adquiere un valor relevante en relación con los criterios en los que se fundamenta la identificación del referente y, en consecuencia, posibilitan estas alternativas de interpretación y de traducción del "on" al español.

Estas propuestas no difieren significativamente en el planteamiento, pero tampoco llegan a coincidir de forma absoluta. Esto se debe, sin duda alguna, a la complejidad idiomática que conlleva el "on". Además, en líneas anteriores, dejamos claro que la experiencia teórica referente a ello valida la hipótesis en la que se apoya esta tarea. Asimismo, la ausencia de equivalencias exactas entre las dos lenguas respecto al uso del "on" francés y las posibles formas gramaticales correspondientes en español, obliga a examinarlo desde otras aproximaciones que puedan mejorar, de alguna manera, los conocimientos, esto es, la interpretación por parte de nuestros alumnos<sup>11</sup>.

Antes, notemos que los resultados que derivan de nuestras consultas, permiten destacar, en términos sistemáticos y explícitos, los siguientes rasgos gramaticales y semánticos del on.

#### 2.1. Nivel morfosintáctico:

Es un pronombre y según hemos apuntado, puede sustituirse o permutar con los pronombres personales: je (yo), tu (tú), nous (nosotros /as), vous (vosotros/as) o usted/es, etc., sin perjudicar el semantismo de la oración en la que se usa. Cumple, por lo tanto, las mismas funciones que estos últimos.

Por pragmatismo, en la oración: "On [vous, tu] est fâché?" (Grévisse, pp.1101), se sobreentiende que el "on" podría corresponder a los pronombres

tu/tú, vous/usted. Pero este empleo plantea un dilema en cuanto a la traducción al español. Equivaldría en español a: ¿estás enfadado? o ¿está usted enfadado? Pero, sería interesante analizar hasta qué punto la sustitución del "on" por estos pronombres es correcto. Ya lo examinaremos más adelante.

De cualquier forma, se observa que "on" equivale en francés y en español a los pronombres personales que hemos indicado. Al margen de estos últimos, el español tiene otras formas gramaticales propias que corresponden, también al on: uno, se + verbo, tercera persona plural, etc. Veamos los ejemplos siguientes:

a) Uno = "on"

"Quand on se lave tous les jour (Bouzet, ídem, p. 280) → Cuando uno se lava todos los días."

b) Se + verbo = "on"

"On ne sait jamais" → Nunca se sabe.

d) Tercera persona plural = "on"

"On parle français en France" (M. Borda, ídem, p.140) → Hablan francés en Francia.

Pero la elección de cada una de estas variedades del indefinido está sujeta a otros factores semánticos y a la naturaleza gramatical del verbo<sup>12</sup>.

#### 2.2. Nivel semántico:

a) Indeterminado

M. Grévisse (idem), se refiere al carácter ambiguo del "on" cuando designa vagamente a un individuo o a un grupo de individuos. También tiene carácter genérico y axiomático, como lo demuestra la expresión: "On n'est jamais mieux servi que par soi-même" (ibidem). En español, equivale a: uno, nunca está mejor servido que por sí mismo / hazlo tú y serás bien servido.

b) Determinado

Cuando designa a una persona concreta. Por ejemplo: "On [nous] déjeune demain ensemble?" (J. Miguel Borda 2013: 140). En español equivale a: ¿Desayunamos [nosotros] juntos mañana? La referencia está claramente determinada: nosotros, que implica: tú y yo o vosotros(as) y nosotros(as), etc.

Se observa que, "on" es polisémico. El mismo pronombre indefinido es indeterminado cuando designa

<sup>11</sup> Notemos que la mayoría de los locutores francófonos, como es el caso de los alumnos de Costa de Marfil, tienen el francés como L1 pero hablan también, por lo menos, una lengua nativa, su verdadera lengua materna que suele interferir en su conocimiento del francés. En consecuencia su nivel de competencia aparece, a menudo, relativamente limitada por este proceso que impide el dominio de ciertos aspectos gramaticales.

<sup>12</sup> Recordemos que la forma indefinida se + verbo = "on", se confunde con los verbos reflexivos. Por ejemplo: Jean se lève, s'habille et se couche (M. Borda, p. 140) → Juan se levanta, se viste y se acuesta.

vagamente a una persona o a un grupo de personas y al mismo tiempo es determinado cuando designa unas referencias concretas. Esta ambigüedad nos obliga a examinarlo siguiendo otros criterios.

### 3. VALOR INCLUYENTE / EXCLUYENTE

Mientras los demás pronombres tanto en francés como en español tienen unos valores referenciales claramente determinados, este pronombre "on" es tan complejo que resulta necesario interpretarlo antes de buscar sus equivalencias en español. Siguiendo los criterios de inclusión y la exclusión, se forman dos clases de pronombres:

#### 3.1. Valor incluyente de "on":

Se compone de todos los pronombres que implican la participación del je (yo). Es decir que "on" abarca:

Je + tu; je + il(s)/elle(s); je + vous = nous
---

Equivale en español a :

yo + tu; yo + él; yo + vosotros(as); yo + él (ellos/as) = nosotros(as)
--

#### 3.2. Valor excluyente de : "on"

Excepto los pronombres je (yo), nous (nosotros), abarca todos los demás pronombres:

tu(tú), il(s)/ él(ellos); elle(s)/ella(s); vous (vosotros/as)
--

Se observa que; je (yo) + je + tu (tú); je + il(s)/elle(s), (él/ellos, ella/ellas) y je (yo) + vous = nous, son incluyentes frente a (tú), il(s), (él/ellos), elle(s), ella(s), vous (vosotros/as, usted/es) = nous, que son excluyentes cuando no involucran el yo (je); y en este caso, "on" se comporta como un pronombre "genérico", sin referente determinado.

En resumidas cuentas, el "on" representa dos clases de pronombres. La primera es equivalente a: nous (nosotros), con valor incluyente; y la segunda es equivalente a vous (tú, vosotros/as, él/ellos, usted/s) con valor excluyente. Estas propiedades demuestran toda la complejidad que conlleva la identificación del referente exacto y la traducción al español, cuando se requiere. Ante esta realidad, intentaremos recurrir a otros criterios que puedan permitirnos establecer objetivamente las equivalencias del "on" en españoles. En este sentido emplearemos nos referiremos a esta

noción a la que alude M. Grévisse, en la descripción del on: lo determinado frente a lo indeterminado, aunque, a priori, estos términos parecen algo ambiguos.

Según la RAE, la palabra determinado significa: lo que hace referencia a entidades identificables por los locutores. Esta misma definición está recogida en M. Grévisse, quien presenta el "on" como un nominal cuyo referente es una persona determinada, aunque también alude a persona o personas indeterminadas. Esta definición alude a características semánticas pero no gramaticales. Al nivel gramatical, la norma establece que "on" pertenece al paradigma de los pronombres indefinidos. Es, concretamente, un pronombre indefinido invariable. Al hilo de esta categorización, se puede comprobar que "on" denota persona, aunque no alude directamente a un individuo o a una referencia determinada, aunque como pronombre desempeña lógicamente la misma función de sujeto como cualquier otro pronombre. Por este motivo, como señalamos (ver ejemplos anteriores), tiene la posibilidad de permutar con yo, tú él, etc. Pero, siendo "on" un indefinido con valor indeterminado, entendemos que el argumento gramatical no puede por sí sólo validar la permutación con otros pronombres que pueden considerarse definidos y determinados como el je (yo), tu (tú), etc.

### 4. DETERMINACIÓN E INDETERMINACIÓN

Ateniéndose a M. Grévisse, el "on" puede permutar con un pronombre "definido" como: je (yo), tu (tú), il (él), etc., cuando designa a un sujeto determinado. Sin embargo, no indica las condiciones que determinan la representación del referente. Además, aun cuando se admite que "on" designa a una persona determinada, puede alternar con cualquiera de los pronombres personales que acabamos de indicar. En consecuencia resulta ambiguo y asimismo no puede considerarse un criterio objetivo y pertinente. Veamos el ejemplo siguiente:

"Oui, je sais on (il/elle) me l'a raconté hier" (Miguel Borda, p. 40). En español, corresponde a: "Sí, lo sé me lo dijeron ayer". En esta oración, el "on" permuta perfectamente con los pronombres él/ella. Estos últimos pueden aportar alguna precisión sobre el sujeto y, además, no modifican el sentido de la

oración. Entonces, pudiendo emplear estos pronombres alternativos para referirse objetivamente a la persona a la que el locutor alude, ¿por qué siembra tantísima duda y confusión empleando la forma: “on”? Al comprobar los límites de la noción de la determinación-indeterminación, intentaremos, a continuación, buscar la clave del uso predominante del “on” mediante otros criterios que tal vez puedan indicar, al mismo tiempo, unas pautas sobre las posibles equivalencias en español.

##### 5. EL CRITERIO PRAGMÁTICO

Este enfoque atañe a la lógica conversacional<sup>13</sup>, en referencia a los componentes discursivos y extralingüísticos que participan en la elaboración del mensaje. Es pragmático ya que trata la descripción de hechos lingüísticos que exceden los límites de la morfosintaxis y la semántica del “on”. Para que resulte explícito, tomaremos este pronombre tal y como se manifiesta en el lenguaje, siguiendo la perspectiva desde la que los locutores lo usan. Esto implica la relevancia de “los factores extralingüísticos tales como el emisor, el destinatario, la intención comunicativa, el contexto verbal y el conocimiento del mundo, etc”. (V. Escandell (1993: 13-15)<sup>14</sup>. En este sentido, entendemos que la búsqueda de los equivalentes “on” en español pasa por la identificación del referente, pero habiendo fracasado en este intento con los criterios anteriores examinaremos en qué medida el enfoque pragmático podría posibilitar este proceso. Para llevar a cabo este último análisis, recurriremos a las siguientes oraciones (a y b) de Miguel Borda (ibidem, pp.139-140) y otras (c y d) de Espasa Calpe (2008: 57-59).

1) “On danse tango en Argentine.”

1a→Bailamos tango en Argentina.

1b→Bailan tango en Argentina

1c→Se baila tango en Argentina

El pronombre on, tiene un valor incluyente en 1a y en 1b es excluyente.

2) “On emporte les skis ou on en louera sur place?”

2a → ¿Nos llevamos los esquís o los alquilaremos en el propio sitio?

2b → ¿lleváis los esquís o los alquilaréis en el propio sitio?

2c → ¿Te llevas los esquís o los alquilarás en el propio sitio?

El pronombre “on” es incluyente en 1a, 2a y 2b, pero es excluyente e indeterminado en 1b, 1c 2b y 2c. A continuación, veamos los siguientes ejemplos (3 y 4):

3) “Jeannette et moi, on est revenues en taxis”

3a → Jeannette y yo volvimos en taxi

Los sujetos Jeannette y yo son antecedentes del pronombre “on”. Esto es, el “on” desempeña la misma función de sujeto al igual que los primeros. En consecuencia, son los referentes de este pronombre que tiene en este caso un valor enfático.

4) “Alors, on est fière, on ne dit plus bonjour aux amis?”

4a → ¿Pues, te sientes orgulloso, ya no das los buenos días a los amigos?

4b → ¿Pues, se siente usted orgulloso, ya no da los buenos días a sus amigos?

El enunciado 4, puede admitir dos posibles interpretaciones que denotan, a su vez, dos referentes.

Siguiendo la primera interpretación, el “on” designa a un referente claramente determinado, por deducción lógica: un amigo. Esta información se desprende de la relación entre el enunciado y los interlocutores. Uno (emisor) increpa sutilmente al otro (destinatario), por su conducta, preguntándole si se siente orgulloso por no saludar a los demás amigos. En consecuencia, el trato con tú, se fundamenta en la interpretación que ofrece el propio enunciado sobre los protagonistas. Si no hubiera una relación de amistad, no tendría sentido que se preguntara a un desconocido por qué no da saluda a otros.

Siguiendo la segunda interpretación, el “on” mediante esta pregunta puede resultar bastante genérica e indeterminada; o sea sin referencia concreta. En este caso, el equivalente en español corresponde a uno (cualquier persona), tal como se aprecia en el enunciado 4b.

En General, se observa que excepto el ejemplo c1<sup>15</sup>, casi todas las oraciones 1, 2 y 4 admiten por lo menos dos equivalencias o traducciones posibles al español. Y, en cada caso, “on” tiene un valor incluyente o excluyente y también, tiene un valor tanto determinado como indeterminado. En conclusión, esta

<sup>13</sup> cf. P. Grice (1975)

<sup>15</sup> En este ejemplo: “on”, es pronombre sujeto y sustituye a Jeannette y yo. Por lo tanto el referente está claramente indicado en el propio enunciado.

realidad da a entender que pesar de que la interpretación adecuada del enunciado pueda proporcionar unas pautas sobre el referente del "on", no permite descartar o eliminar sistemáticamente otras alternativas. Sigue habiendo la probabilidad de que aluda a otros referentes. Asimismo, mientras el uso de "on" en el enunciado pueda denotar más de una referencia probable, opinamos que los criterios morfosintácticos y semánticos, no permiten eludir los errores que se plantean en término de equivalentes gramaticales en español. Pues, si fuera el caso, el análisis llevaría a una sola traducción posible. Sin embargo, a pesar de sus límites, hay que destacar la importancia del enunciado por ofrecer unas informaciones convencionales (gramaticales) que pueden, en alguna medida, contribuir a determinar, o a delimitar el referente así como las equivalencias de on en español.

De hecho, el enunciado es sencillamente una combinación de formas gramaticales y semánticas con validez universal, esto es, en cualquier ámbito lingüístico. No proporciona toda la información necesaria para determinar el referente, ni la equivalencia exacta de "on" en el español. Por lo tanto, se examinará este elemento gramatical en un nivel superior, esto es, la unidad supra-oracional o el texto. Asimismo, el texto, también considerado como discurso, implica necesariamente las circunstancias de su elaboración. Se trata del contexto que, ocupará nuestro interés a continuación.

### 6. Contexto y pragmática

La relación que se establece entre los componentes lingüísticos y extra-lingüísticos, es decir: enunciado-contexto-interlocutores, es un principio fundamental de la pragmática, en tanto como área que se ocupa del análisis e interpretación de los enunciados. Según V. Escandell, el contexto<sup>16</sup> cobra especial relevancia en este proceso ya que contribuye significativamente a hacer explícito el mensaje o la información que se transmite sobre los hablantes o interlocutores. Es un concepto amplio definible como "las circunstancias de la

realidad que se desarrolla un enunciado" (Xavier Conde Frías. 2001, p.5).

Ya apuntamos que la unidad supra-oracional se corresponde con el texto, el cual deriva necesariamente de un contexto en concreto. A continuación, propondremos unos ejemplos que indican el contexto en que se desarrolla el acto comunicativo. Para no extendernos, consistirá sencillamente en volver a utilizar las oraciones anteriores (1, 2 y 4), añadiendo a cada una un apéndice o una proposición donde se expresa un proceso acompañado de otras valencias.

1) "On danse tango en Argentine, lors que nous y passons les vacances."

1aa → Bailamos tango en Argentina, cuando vamos a pasar las vacaciones.

Este texto lleva unos elementos gramaticales, lexicales y contextuales interesantes, además de ofrecer alguna información sobre los protagonistas o interlocutores. a) El indefinido "on", aparece sustituido por el pronombre nous en la proposición: "cuando vamos a posar las vacaciones". Ambos desempeñan la función de sujeto. Siendo este último incluyente y determinado (tú + yo, vosotros/as o él/ellos/as + yo = nosotros), el "on" adquiere lógicamente estas mismas propiedades semánticas y b) El análisis sémico de la unidad léxica: vacaciones, indica los semas: descanso, libertad, entretenimiento, etc. Además, la experiencia general, en término de costumbres, nos enseña que las vacaciones son un período para disfrutar del tiempo, y por lo tanto, para estar a gusto, se suele compartir entre amigos, familiares que mantienen cierta proximidad o de intimidad entre ellos.

Al final, como se comprueba, la identificación del referente de "on" y su equivalencia en español, se apoya en la interpretación de la suma de elementos gramaticales, semánticos, contextuales, socioculturales, etc. A continuación, examinaremos el texto 2.

2) "Bon séjour messieurs! ¿On emporte les skis ou en louera sur place?"

2aa → ¡Qué tengan una buena estancia señores! ¿Se llevan ustedes los esquís o los alquilarán en el propio sitio?

El enunciado informa sobre una despedida dirigida a personas que van a esquiar. El contexto sociocultural indica el deporte de esquí. El contexto discursivo alude a dos clases de interlocutores. Por un lado el que (supuestamente un criado) se despide, y

<sup>16</sup> X. Frías Conde (ibídem, pp. 6-7), destaca tres factores contextuales: a) social (elementos idiomática que reflejan la idiosincrasia de una comunidad), b) situacional (informaciones de la conversación), c) lingüístico o contexto (todo material que precede al enunciado)

por otro lado, las personas (supuestamente los dueños) de quienes este último se despide.

También, se puede interpretar que unos clientes estén en el hotel de una estación de esquí y, a la hora de subir a la pista, el recepcionista se dirige a ellos y pregunta si llevan los esquíes o los alquilarán en el propio sitio. En cualquier caso, el contexto permite descartar cualquier otra forma de trato hacia el referente de "on". Permuta lógicamente con el pronombre ustedes, e indica, en este caso, cortesía o consideración y distanciamiento. A continuación, examinaremos el texto 4.

4) "Alors, on est fière, on ne dit plus bonjour aux amis? Le bizutage est une tradition universitaire."

4aa → ¿Pues, te sientes orgulloso, ya no das los buenos días a los amigos? La novatada es una costumbre universitaria.

Se comprueba que el "on" es sustituido en español por la 2ª persona del singular. La elección de este pronombre como referente se debe a la interpretación que proporcionan unas unidades lexicales del texto y del contexto. En concreto, se trata de una novatada en una universidad. Los interlocutores o protagonistas, es decir, la víctima y los autores de la novatada son compañeros.

Aparecen unos elementos del cotexto: amigos, novatada, etc. y otros del contexto: universidad, tradición, etc., que contribuyen a la interpretación o la designación del referente del "on". Asimismo, nos apoyamos en la noción de compañerismo y en el estatus social de los interlocutores (universitarios), en tanto como criterios sociológicos relevantes para determinar el uso del pronombre de la 2ª persona del español como equivalencia del on francés.

#### **7. UNO, SE + VERBO + TERCERA PERSONA DEL PLURAL**

Son las formas propias del pronombre indefinido en español que equivalen al "on" francés. Pero, tienen cada una unas propiedades particulares.

##### **7.1. Uno y sus variantes**

El cuantificador uno, puede experimentar diversas categorizaciones gramaticales - sustantivo, adjetivo, etc.- pero, nos interesa su forma pronominal. Admite variación de género y número - uno, una, unos, unas- y puede ser pronombre indefinido, unas veces, cuando designa vagamente a una(s)

persona(s) y otras veces, es pronombre personal cuando designa un referente determinado.

##### **7.2. Uno, con referente genérico o indeterminado**

La RAE considera "el uso de uno o una como pronombre personal indefinido". Asimismo, cuando remite al carácter genérico de persona, uno viene a ser un yo genérico. Por un lado, el emisor relata su experiencia sin aludir a elementos referenciales concretos. En tal caso, se considera que el pronombre ha perdido su valor deíctico personal. Y, por otro lado, puede que el emisor se refiera a una experiencia de carácter general, como ocurre en las máximas proverbiales. A continuación, hemos elaborado un corpus para ilustrar estas propiedades. Veamos estos ejemplos:

a) A mi edad, uno no puede valerse por sí mismo.

b) Se aprecia mejor la felicidad cuando uno la ha perdido

c) A uno se le antoja siempre lo que no debe

d) Uno no puede estar tumbado en la cama y esperar que le llegue la suerte.

En los enunciados a, b y c se emplea el pronombre uno, con valor indefinido e incluyente. Abarca a cualquier persona o cualquier persona más al propio emisor (yo). En los ejemplos anteriores designa a las personas que, tal vez, se encuentren o que hayan experimentado las mismas circunstancias que el emisor; y este último generaliza su experiencia. En el enunciado c, el emisor declara que la envidia es causa de desgracia para cualquier persona. Por lo tanto uno representa un a sujeto genérico, en una oración con valor sentencioso o proverbial.

##### **7.3. Yo y tú, variantes de uso d uno**

En la mayoría de manuales de gramática, uno suele describirse como un pronombre indefinido, o sea sin referencia concreta. Sin embargo, se comprueba que puede usarse con una focalización sobre el propio emisor (yo), o sobre la 2ª persona (tú), cuando alterna con estos pronombres en ciertas situaciones comunicativas. Asimismo, Kristel Guirado (2011), señala que se emplea a modo de encubrimiento de estos pronombres (1ª y 2ª personas) con los que puede llegar a confundirse. A continuación, se intentará evidenciar este comportamiento sobre este corpus



sociolingüístico empírico, registrado en ciertas situaciones comunicativas en Madrid. Ejemplos:

a) Sin mis nietos, uno no puede estar a gusto en esta casa.

b) Carlos, por favor, uno no puede estar siempre tumbado en la cama todo el día.

Si estas frases estuvieran enmarcadas en una situación comunicativa determinada, uno podría ser sustituido por los pronombres yo o tú, respectivamente en las oraciones a y b. Por consiguiente, en nuestra opinión, el contexto aparece como un factor relevante en el análisis de las propiedades semánticas de uno. De hecho, "el verdadero alcance semántico, sólo se desprende del contexto. Los ejemplos truncados y a menudo adaptados que aparecen en los manuales y gramáticas, y cuyo contexto desconocen a dan, por supuesto, los mismos comentaristas, no pueden dar cuenta de ello y esconden o alteran el pronombre [...] Además un exceso de primeras personas en un texto puede parecer fastidioso, molesto o irritante y en tal caso, se trata de una variación estilística" (Josse De Kock, p. 160).

El papel del contexto en la interpretación y la explicación de cualquier enunciado es indiscutible, pero se debe inscribir en el marco general de la pragmática; entendemos que este campo ofrece todas las herramientas idóneas para llevar a cabo esta tarea con eficiencia, tal y como venimos planteando. Volviendo a la aproximación de K. Guirado, podemos afirmar que uno, al igual que el "on", se caracteriza por su variabilidad, pudiendo experimentar alternancias con los pronombres yo o tú. Y en este caso, cumple una función retórica o estilística. Pero, a pesar de esta dualidad, uno no deja de ser un pronombre indefinido. Unas veces, designa vagamente a personas, otras veces, cuando se usa en un contexto, puede aludir a determinados referentes sin perder, por ello, su carácter genérico.

a. Se + verbo

Este equivalente del "on" es una forma particular y propia del español frente a las lenguas con las que está emparentado, como el francés en este caso. Tiene valor genérico e indeterminado, como señalamos en los ejemplos 1b y 1c. Pero, habría que señalar que a pesar de que esta construcción coincide con la forma

reflexiva del verbo, no hay que confundirlos. Volvamos a este ejemplo:

Juan se despierta, se ducha y se acuesta.

En este caso, se + verbo, corresponde a la forma reflexiva. La forma indefinida estaría representada mediante la sustitución del nombre Juan por uno, generalmente antepuesto a la forma reflexiva. Por ejemplo:

Uno se despierta, se ducha y se acuesta → "On se lève, on se lave et on se couche."

Se observa que en francés, se repite el pronombre delante de cada uno de los verbos. Pero esta repetición del pronombre es lo gramaticalmente correcto, y no implica ninguna intención estilística por parte del locutor.

b. La 3ª persona del plural

La 3ª persona del plural empleada como indefinido representa también una particularidad del español. Como hemos señalado en el ejemplo 1a, es equivalente del "on", y en este caso, es genérico y excluyente. Vean el ejemplo 1a:

Bailan tango en Argentina.

Se observará que, siendo el español un sistema "pro drop", es decir que no requiere el uso de un sujeto sintáctico expreso, salvo cuando el contexto es confuso o cuando se quiere expresar un énfasis. Pero también, el uso de la 3ª persona como indefinido, puede acarrear ciertas confusiones, sobre todo, en frases sueltas o desvinculadas de algún contexto en concreto. Por este motivo, sostenemos que, en general, la representación del referente de "on" y los correspondientes equivalentes en español, es un proceso que se debe realizar mediante previo análisis gramatical y pragmático.

## 8. FUNCIONES DEL ON SEGÚN LOS REGISTROS

En general, se comprueba su uso tanto en los registros tanto formales como informales. Pero el registro en el que se emplea influye necesariamente en la interpretación y la identificación del referente.

8.1. "On", en el registro formal

Se suele usar en el lenguaje académico y literario con matices estilísticos, M. Grévisse, cuando el locutor desea expresar unas veces discreción, modestia y cortesía; otras veces, ironía y menosprecio, etc. Asimismo, siendo un recurso estilístico, el "on" se usa para ocultar los pronombres je (yo), tu (tú), nous

(nosotros/as), vous (vosotros/as), il(s), (él/ellos), elle(s), ella(s). Ejemplos: a) "On [je] a cherché à obtenir des renseignements" (ibidem, p. 1101) → Hemos [he] intentado obtener informaciones. En esta frase, "on" tiene un matiz de discreción. En español, también es frecuente emplear la 1ª persona del plural en algunas frases que expresan retóricamente ironía e incluso sarcasmo. Por ejemplo, una persona con gripe estornuda y otra comenta: ¡Estamos buenos! La 1ª persona puede ser sustituida por la 2ª del singular, haciendo referencia directa al enfermo. Sin embargo, mediante la 1ª persona, se rehúsa esta alusión, por cortesía. Pero, al trasladar esta misma frase a otros registros es muy probable que se pierda este matiz.

#### 8.2. On, en el registro informal

Este pronombre es de uso corriente en el lenguaje informal y familiar. Compite generalmente con los demás pronombres, yo, tú, él, etc., y en especial con el de la 1ª persona del plural: nous (nosotros) etc., sin intención de expresar algún matiz particular. Por ejemplo: "On [nous] joue au basket." (M. Borda, p.140) → Jugamos al baloncesto. Este uso es muy habitual entre amigos y familiares. Recuerden que cuando "on" se emplea en el lenguaje coloquial, suele traducirse al español mediante la 1ª persona del plural (nosotros).

#### 9. EXPRESIONES FRASEOLOGICAS CON ON Y SUS EQUIVALENCIAS EN ESPAÑOL

En este apartado, se proponen unas expresiones y refranes que llevan el pronombre "on". Y, esta muestra indica que el uso abundante de este pronombre en francés. Se emplea con muchísima frecuencia, en expresiones idiomáticas y en las máximas. Y, en el lenguaje coloquial, puede decirse que se abusa particularmente de su uso. Intentaremos traducirlas al español.

- 1) Qu'en-dira-t-on → ¿Qué dirán?
- 2) On y va (locución) → a) vamos, vámonos; b) adelante
- 3) On ne sait jamais, o sait-on jamais (expresión fija) → Nunca se sabe
- 4) On dit que (locución) → dicen que, se dice que
- 5) On reconnaît l'arbre à ses fruits (dicho popular) → Se reconoce al árbol por sus frutas.
- 6) On-dit → rumores
- 7) On ne fait pas des omelettes sans casser des œufs (dicho popular) → no hay bien que se obtenga sin

sacrificios; para hacer tortillas hay que romper los huevos.

8) On n'est jamais mieux que chez soi → No hay nada como el hogar

9) On a souvent besoin d'un plus petit que soi (Expresión de Lafontaine) → Todas las criaturas suelen resultar útiles.

Las expresiones 1, 2, 3, 4 y 5, admiten las siguientes formas del indefinido español: 3ª persona del plural, se + verbo, como equivalencias formalmente establecidas del "on", aunque también resultan correctos otros recursos, como ocurre en las expresiones 6, 7, 8 y 9. Por consiguiente, las coincidencias del "on" con estas formas del indefinido español, pueden considerarse hechos casuales. Pues, siendo cada expresión un dicho propio de la lengua de origen, no hay reglas que establecen equivalencias fijas en otros idiomas, y por lo tanto, conviene emplear construcciones que reproducen la idea que se desea transmitir.

Asimismo, se observa que para trasladar las demás expresiones: 6, 7, 8 y 9, al español, se tuvo que recurrir, tan sólo a unas perífrasis en las que se refleja el carácter genérico y axiomático del dicho, tal y como se da en francés.

#### 10. APROXIMACIÓN DIDÁCTICA

A los fines didácticos, sería conveniente replantear los conocimientos que tenemos sobre este indefinido, "on". En primer lugar, entendemos que las variaciones que experimenta, en determinados contextos, lo convierten en un pronombre híbrido y así, debería considerarse dentro de la categoría de los indefinidos. En otros términos, por su carácter opaco, al referirse de forma imprecisa o indeterminada a personas; y también concreto, al encubrir otros pronombres (yo, tú, él, etc.), sustituyéndose a ellos, lo denominaremos: pronombre indefinido híbrido. En segundo lugar, siguiendo los análisis anteriores (6.1.2), se comprueba que el elemento gramatical equivalente en español es: uno, aunque, esto no significa que haya una correspondencia sistemática entre ellos al nivel sintáctico; es decir que no siempre se puede traducir "on" por uno.

En consecuencia, en base a estos comportamientos, se podría proponer la siguiente aproximación teórica y metodológica:

- a) Exponer las propiedades formales y funcionales tanto en francés como español.

b) Señalar las diferencias que conlleva en ambas lenguas.

c) Destacar la importancia de los factores pragmáticos.

Ya apuntamos que, al basarse en enunciados sueltos o desprendidos de cualquier contexto, las normas de uso de "on" y las correspondientes equivalencias en español, tal como proponen los manuales resultan útiles pero insuficientes o demasiado formales para aprehender este indefinido. Su carácter versátil dificulta a menudo, el reconocimiento del referente aludido. Asimismo, resulta muy embarazoso proponer una o la forma correspondiente en el español, que es un sistema particular, con diversos recursos gramaticales propios mediante los que se representa este indefinido. Por ello, este último paso (c), es el más significativo, siendo el proceso por el que se identifica el referente del "on", en el texto o en el acto comunicativo.

#### CONCLUSION

Al finalizar este estudio, podríamos retener que los pronombres indefinidos analizados se caracterizan por su contenido impreciso e indeterminado tal y como lo enseña la gramática tradicional. Asimismo, entendemos que el pronombre "on" y las formas correspondientes uno, se + verbo, etc., han de ser considerados como unos indefinidos híbridos. Pues, son tan variables como difíciles de aprehender por su capacidad de aludir a referentes diversos que no siempre resultan explícitos en el lenguaje. Por esto mismo, los consideramos ambiguos y carentes de la focalización personal, sobre todo, cuando se extraen del enunciado o del el texto.

Sin embargo, en español, cada una de las diversas formas: uno, se + verbo, 3ª persona plural, ofrece cierta perspectiva referencial; lo cual corresponde a cierto grado de

focalización del referente específicamente aludido, al basarse en los criterios de inclusión o de exclusión del emisor en el proceso, junto con el contexto que permiten relacionarlos o sustituirlos por otros pronombres personales (yo, tú, él, etc.).

Respecto a ello, ya se ha podido comprobar que los criterios formales y semánticos, son poco rigurosos y pertinentes ya que aportan más problemas que soluciones sobre la identificación de la equivalencia adecuada entre el "on" y las correspondientes formas del español. Además, como señalamos, por su carácter híbrido, el análisis segmentado de enunciados aislados no posibilita el tratamiento holístico del pronombre "on", que se presenta como una unidad funcional ambigua cuyas propiedades gramaticales así como sus equivalencias en español deberían ser consideradas, más bien, dentro de la estructura supraoracional o sea, en el discurso entendido como texto.

En definitiva, resulta que los errores que cometen francófonos y particularmente, la mayoría de nuestros alumnos, en la enseñanza-aprendizaje del español como L2, proceden de la influencia del sustrato lingüístico nativo o las interferencias derivadas del paralelismo que suelen establecer entre estas lenguas. Asimismo, las confusiones observadas sobre el uso o el estudio de los indefinidos entre ambas lenguas podrían tener el mismo origen. Para remediarlos, se ha demostrado la eficiencia de la aproximación pragmática, como el recurso teórico adecuado cuando toca determinar el referente del "on", así como sus equivalencias correspondientes en el español, al margen de las instrucciones convencionales que proponen la mayoría de manuales.

#### LITERATURE

1. Borda Lapedie, Juan Miguel, 2013, *Manuel de français élémentaire (FLE, A1)*. Madrid, Cevediciones.
2. Borra, Joke, 2010, *La impersonalidad semántica de on y sus equivalencias en español*, Universiteit Gent, Academiejaar.
3. Bouzet, Jean, 1974, *La grammaire espagnole*. Paris, Les procedes dorels.
4. Cayo Franco, M., 1990, Interferencias lingüísticas en el aprendizaje del español por estudiantes francófonos, *Revista de investigación y de innovación en la clase de idiomas*, Universidad de Alcalá, Nº 21, pp. 117-124.
5. Company, C., 2005, La formación de las lenguas romances, in A. González, y María Antonia Maja (Eds), *Introducción a la cultura medieval*, Facultad de filosofía y Letras, UNAM, Méjico, pp. 111-125.

6. Conde Frías, X., 2001, Introducción a la pragmática, *Revista Philologica Romanica*, pp. 3-35.
7. De Kock, J., 1998, *Norma, libertad y probabilidad: ocho soluciones del español*. Ediciones Universidad de Salamanca, pp.155-165.
8. Duviols, M., Villegier, J., 1964, *Grammaire espagnole*. Paris, Hatier.
9. Merceur M.C., Fortes, M., 2008, *La gramática francesa espasa*. Madrid, Espasa Calpe.
10. Grice, P., 1975, Logic and conversation, *Syntax and Semantics*, Vol. 3, pp.41-58.
11. Fishmann, J., 1970, *Bilingual education in a sociolinguistic perspective*, Fourth annual TESOL Convention.
12. Guirado, Kr., 2011, La alternancia tú-uno en el habla de Caracas, *Revista Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, vol. 26. Venezuela: Universidad Central de Venezuela, pp.26-54.
13. Illera, A., 2014, Linguistique contrastive, linguistique comparée, linguistique tout court, *Ed. UNED*, pp. 22-35.
14. Lado, R., 1968, Contrastive linguistics in a mentalistic language learning, *Monograph series on language and linguistics*, № 21, pp 135-236.
15. Landragin, Fr., Tanguy, N., 2014, Référence et coréférence du pronom indéfini «on». *Langages, Larousse*, pp. 99-115.
16. Mendivil, J. L., 2009, *Origen, evolución y diversidad de las lenguas*. Frankfurt: Peter Lang.
17. Weinreich, U., 1953, *Languages in Contact*. The Hague, Mouton.

УДК 811.111'38 + 811.111'27:33  
ББК Ш143.21-55+Ш143.21-006.21

**Н. Н. Кошкарлова**  
Челябинск, Россия

## СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВЫСТУПЛЕНИЙ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ С ТРИБУНЫ ГЕНАССАМБЛЕИ ООН

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена сопоставительному анализу выступлений политических деятелей с трибуны 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН. Для исследования было отобрано десять речей. Главным критерием отбора материала явился язык, на котором тексты речей были презентованы целевой аудитории. Выбор английского языка в качестве основополагающего компонента характеристики выступлений продиктован необходимостью унификации отбора речевых средств для их корректной характеристики. В случае анализа всех выступлений на английском языке элиминируются различия в национальных картинах мира коммуникантов, детерминированные их разными официальными и государственными языками. Проанализированные выступления представляют собой яркое воплощение дихотомии «Восток-Запад», что не может не влиять на структуру проанализированных текстов и арсенал речевых средств, используемых для воздействия на целевую аудиторию. Выступления анализируются по следующим критериям: английский эквивалент русского названия указанного жанра, структура речи, содержание обращения к Генеральной Ассамблее ООН, грамматические особенности выступления.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** Генеральная Ассамблея ООН, английский язык, дихотомия «Восток-Запад», адресант, адресат

**Сведения об авторе:** Кошкарлова Наталья Николаевна, доктор филологических наук, доцент кафедры международных коммуникаций, Южно-Уральский государственный университет; адрес: 454000, г. Челябинск, главпочтамт, до востребования; e-mail : nkoshka@rambler.ru.

**N. N. Koshkarova**  
Chelyabinsk, Russia

## COMPARATIVE CHARACTERISTIC OF POLITICAL LEADERS' ADDRESSES TO THE UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY

**ABSTRACT.** The paper is devoted to the comparative analysis of the political leaders' addresses during the 70th Session of the United Nations General Assembly. Ten speeches were chosen as basis for analysis material. The main criteria for choosing this or that speech was the language used while presenting the address to the target audience. The choice of the English language as one of the main components of the addresses under analysis was determined by the necessity to unify the selection of speech means with the aim of their precise characteristic. The use of the English language helps to eliminate the difference in the speakers' national pictures the former being determined by various state languages. The addresses under analysis embody the "East-West" dichotomy which can't but influence the speeches' structure and the repertoire of the speech means used to influence the target audience. The addresses are analysed according to the following criteria: the English equivalent of the Russian word used for naming the genre under study, the speech's structure, the content of the Address to the UN General Assembly, the remarks' grammar peculiarities.

**KEYWORDS:** UN General Assembly, the English Language, the "East-West" dichotomy, addresser, addressee.

**About the author:** Koshkarova Natalya Nikolayevna, PhD in Philology, Associate Professor of Department of International Communications, South-Ural State University, Chelyabinsk, Russia.

Как следует из названия, целью настоящего исследования является сравнительный анализ выступлений политических деятелей во время 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН. Для изучения нами было отобрано

десять обращений к членам указанного совещательного, директивного и представительного органа Организации Объединенных Наций: президента Республики Зимбабве Роберта Мугабе, короля

Иордании Абудллы-II, президента Республики Кения Ухуру Кениата, президента Нигерии Мохаммаду Бухари, президента Уганды Йовери Кагута Мусевени, премьер-министра Эфиопии Хайлемариам Десалень, президента Южно-Африканской Республики Джейкоба Зума, премьер-министра Дании Ларе Леке Расмусена, короля Нидерландов Виллема-Александра, президента США Барака Обамы. Критерием отбора именно данных выступлений для сравнительного анализа является язык презентации доклада с трибуны Генассамблеи ООН, а именно английский. Как видно из приведенного перечня стран и их руководителей, география культур и политических взглядов достаточно широка: от Ближнего Востока до африканского континента, от Европы до США. В каждом из представленных государств используется свой официальный язык, что не может не влиять на национальную и культурную картину мира коммуникантов. С целью унификации трансляции идей и взглядов политиков для анализа нами были выбраны именно те выступления, которые были сделаны на одном из шести официальных языков ООН – английском.

Отобранный для анализа материал является интересным и с точки зрения манифестации дихотомии «Восток-Запад», которую можно рассматривать с различных точек зрения: как географическое понятие, в качестве политических систем и с точки зрения культурных различий между двумя типами развития мира. В своих предыдущих работах [Кошкарлова 2013, а, б] мы уже обращались к анализу экспликации указанных таксонов на материале политического интервью межкультурного уровня. Главным итогом анализа дихотомии «Восток-Запад» на материале обширного жанрового корпуса межкультурного политического пространства мы считаем следующий вывод. Любые компаративистские исследования должны придерживаться некоторых принципов, среди которых мы считаем целесообразным выделить следующие:

- строгий учет временного контекста [Маслов 2008: 3];

- доброжелательность и объективность анализа [Гачев 1988: 45-47];

- стремление вывести теоретическую мысль на выявление некоторых универсалий, по которым в дальнейшем можно проводить сравнение разных культур [Ерасов 1999: 47];

- отнесение сравнительных исследований к тому или иному типу дискурса или вектору анализа (исторический, культурологический, литературоведческий, экономический, политический и т. д.);

- соотнесенность компаративистских исследований с тем или иным жанром или жанровой формой бытования дихотомии «Восток-Запад».

Именно последний критерий положен в основу анализа способов речевого воздействия на целевую аудиторию в одном из жанров политической коммуникации, а именно – выступление политических лидеров в ООН. Обратимся непосредственно к лингвистической составляющей исследования указанной жанровой формы. Во-первых, обращает на себя внимание вариативность английского эквивалента названия анализируемого жанра – на официальном сайте ООН находим следующие варианты обозначения выступлений: *statement, remarks, address*.

Варьируется и структура самого выступления. Так, в обязательном для данного жанра политической коммуникации элементе – приветствии – могут быть перечислены как все должностные лица и присутствующие (*Your Excellence, Mr. Vjrgens Lykketoft, President of the 70<sup>th</sup> Session of the General Assembly, Your Majesties, Excellencies, Heads of State and Government, Your Excellency, Mr. Banki-Moon, Secretary-General of the United Nations, Distinguished Delegates, Ladies and Gentlemen, Comrades and Friends*), так и только Председатель Генеральной Ассамблеи (*Mr. President*).

Следующая характеристика, которая релевантна для большинства выступлений, – поздравление Могенсу Люккетофту по случаю избрания Председателем 70-й сессии Генеральной Ассамблеи: *Mr. President. Let me begin by congratulating you on assuming the Presidency of the General Assembly at this important juncture in*

*the history of the United Nations. <...>I congratulate H.E. Mr. Mogens Lykketoft on his election as President of the 70th Session of the UN General Assembly and assure him of Uganda's support. <...>I would like, Mr. President, on behalf of the Government and people of Nigeria, to congratulate you and your country on your election to preside over the 70th session of the U.N. General Assembly.*

Поздравлению действующему Председателю Генеральной Ассамблеи может предшествовать выражение уважения и благодарности предшествующему председателю господину Сэму Кахамбу Кутесе и Генеральному Секретарю ПанГиМуну *May I also express appreciation to your predecessor, Mr. Sam Kahamba Kutesa and the Secretary General Mr. Ban Ki-moon both of whom worked tirelessly to ensure proper articulation of the post-2015 Development Agenda and to maintain the focus and commitment to the ideals of the United Nations.*

Выступления некоторых политических лидеров характеризуются обращениями к сакральным концептам и упоминанием имени Господа как в начале текста (сильной позиции), так и в ходе обсуждения глобальных проблем современности: *In the name of God, most Compassionate, most Merciful. Mr. President, Mr. Secretary General, Your Excellencies. Thank you. It is an honour to stand before the distinguished General Assembly. I am here representing Jordan, and as a God-fearing, God-loving human being. <...>Is there a worse crime than twisting God's word to promote your own interests?*

Как видно из приведенного выше примера, политические лидеры позиционируют себя не только как главы государств, но и как личности с присутствующими им интересами и заботами. На лексическом уровне такое данное оппозиция репрезентирована личным местоимением «я» и местоимением в парадигме «мы-инклюзивное». На уникальную способность местоимения **мы-инклюзивного** становиться выразителем разнообразных общественно-политических и культурных смыслов указывают М. А. Даниэль [2002], Б. Ю. Норман [2002], Т. Н. Колокольцева [электронный ресурс]. Так, например, Т. Н. Колокольцева [электронный ресурс] отмечает следующие концептуальные значения **мы-инклюзивного**: 1)

общенациональное **мы** ('все граждане страны, в том числе и президент'); 2) коллегиальное **мы** ('руководство страны', 'президент ? правительство'); 3) метонимическое **мы** ('наша страна'); 4) актуальное **мы** (адресанты и адресаты речи). Анализа языкового материала показывает, что в выступлениях политических лидеров с трибуны Генассамблеи ООН чаще всего реализуются третье (метонимическое **мы**) и четвертое из указанных значений (актуальное **мы**). *We in Ethiopia remain fully committed to the purposes and principles of the United Nations. We are indeed very grateful for the support and partnership of the United Nations in our development endeavors. <...>We join the world in celebrating 70 years of the United Nations! As we mark this historic anniversary, the reform of the UN Security Council, and the strengthening of the UN General Assembly and other organs remain paramount. By the end of this 70th Session we should be able to adopt a roadmap that has clear and implementable timeframes on the priorities of this organisation, as well as on its reform. We need to do this in order for the United Nations to remain a relevant a force for change in the world.*

Употребление местоимения в парадигме «**мы-инклюзивное**» для выражения единения с адресатом речи не является случайным. Ключевыми концептами всех проанализированных выступлений является «диалог» и «сотрудничество», вербализованные лексемами "cooperation", "commonality", "dialogue" *The task ahead needs all hands on the deck and you can count on our cooperation and support during your Presidency. <...> It is our expectation that the United Nations will draw from its seven decades long experiences to give birth to a new era of peace, equality and justice, a new era that recognises and fosters the commonality of our common fate through renewed international cooperation and solidarity. <...> Cooperation and respect for each other will advance the cause of human rights worldwide.*

Таков лапидарный анализ основных речевых средств, используемых в выступлениях политических лидеров для воздействия на целевую аудиторию. К возможным перспективам исследования мы относим сравнительный анализ выступлений глав указанных

государств в диахронической перспективе. Напоминаем, что основным условием получения достоверных и кор-

ректных выводов является привлечение для исследования текстов выступлений на одном языке (английском).

### ЛИТЕРАТУРА

1. Гачев Г. Д. Национальные образы мира. М. : Сов. писатель, 1988.
2. Даниэль М.А. Является ли инклюзив местоимением первого лица (терминологический экскурс в типологической перспективе) // Языки мира. Типология. Уралистика. Памяти Т. Ждановой. Статьи и воспоминания. М.: «Индрик», 2002. С. 238-257.
3. Ерасов Б. С. Сравнительное изучение цивилизаций. М. : Аспект пресс, 1999.
4. Колокольцева Т.Н. Новые жанры диалогической коммуникации: теледиалог Президента с гражданами России. URL: [www.philol.msu.ru/~rlc2004/ru/participants/psearch.php?pid=17345](http://www.philol.msu.ru/~rlc2004/ru/participants/psearch.php?pid=17345) (дата обращения 14.01.2016).
5. Кошкарлова Н.Н. Средства экспликации дихотомии «Восток-Запад» в политическом интервью межкультурного уровня // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. Серия: Общественные и гуманитарные науки. а. № 1 (130), февраль, 2013. С. 46-49.
6. Кошкарлова Н.Н. Политическое интервью межкультурного уровня как социальное и речевое отражение дихотомии «Восток-Запад» // Судьбы национальных культур в условиях глобализации: сборник материалов II Международной научной конференции. Челябинск, 4-5апреля 2013 г. Т. 1. Челябинск: Энциклопедия, 2013. С. 296-299.
7. Маслов А. А. Восток-Запад: история и конфликты в современном мире. М. : Изд-во РУДН, 2008.
8. Норман Б.Ю. Русское местоимение МЫ: внутренняя драматургия / // Russian linguistics. Vol. 26. № 2. 2002. pp.217-234.

### ИСТОЧНИКИ

1. Address by H.E. Yoweri Kaguta Museveni President of the Republic of Uganda to the 70<sup>th</sup> Session of the UN General Assembly URL: <http://gadebate.un.org/70/uganda> (датаобращения 14.01.2016).
2. Address by Muhammadu Buhari President, Federal Republic of Nigeria at the 70<sup>th</sup> Session of the United Nations General Assembly URL: <http://gadebate.un.org/70/nigeria> (датаобращения 14.01.2016).
3. Address by H.E. Uhuru Kenyatta, CGH., President of the Republic of Kenya and Commader-in-Chief of the Defence Forces General Debate of 70<sup>th</sup> Session of the United Nations General Assembly URL: <http://gadebate.un.org/70/kenya> (датаобращения 14.01.2016).
4. Address to the 70<sup>th</sup> Session of the United Nations General Assembly His Majesty King Willem-Alexander of the Netherlands URL: <http://gadebate.un.org/70/netherlands> (датаобращения 14.01.2016).
5. Denmark. H.E. Mr. Lars Løkke Rasmussen, Prime Minister URL: <http://gadebate.un.org/70/denmark> (датаобращения 14.01.2016).
6. Remarks by His Majesty King Abdullah II 70<sup>th</sup> Plenary Session of the United Nations General Assembly <http://gadebate.un.org/70/jordan> (датаобращения 14.01.2016).
7. Remarks by H.E. Mr. Hailemariam Dessalegn Prime-Minister of the Federal Democratic Republic of Ethiopia ay the General Debate of the 70<sup>th</sup> Session of the United Nations General Assembly URL: <http://gadebate.un.org/70/ethiopia> (датаобращения 14.01.2016).
8. Remarks by President Obama to the United Nations General Assembly URL: <http://gadebate.un.org/70/united-states-america> (датаобращения 14.01.2016).
9. Statement by President Jacob Zuma at the 70<sup>th</sup> Session of the United Nations General Assembly URL: <http://gadebate.un.org/70/south-africa> (датаобращения 14.01.2016).
10. Statement by His Excellence the President of the Republic of Zimbabwe and Chairman of the African Union, Comrade R.G. Mugabe at the 70<sup>th</sup> Session of the United Nations General Assembly URL: <http://gadebate.un.org/70/zimbabwe> (датаобращения 14.01.2016).

### LITERATURE

1. Gachev G. D. Natsional'nye obrazy mira. M. : Sov. pisatel', 1988.



2. Daniel' M.A. Yavlyaetsya li inklyuziv mestoimeniem pervogo litsa (terminologicheskiy ekskurs v tipologicheskoy perspektive) // Yazyki mira. Tipologiya. Uralistika. Pamyati T. Zhdanovoy. Stat'i i vospominaniya. M.: «Indrik», 2002. S. 238-257.
3. Erasov B. S. Sravnitel'noe izuchenie tsivilizatsiy. M. : Aspekt press, 1999.
4. Kolokol'tseva T.N. Novye zhanry dialogicheskoy kommunikatsii: teledialog Prezidenta s grazhdanami Rossii. URL: [www.philol.msu.ru/~rlc2004/ru/participants/psearch.php?pid=17345](http://www.philol.msu.ru/~rlc2004/ru/participants/psearch.php?pid=17345) (data obrashcheniya 14.01.2016).
5. Koshkarova N.N. Sredstva eksplikatsii dikhotomii «Vostok-Zapad» v politicheskom interv'yu mezhkul'turnogo urovnya // Uchenye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obshchestvennye i gumanitarnye nauki. a. № 1 (130), fevral', 2013. S. 46-49.
6. Koshkarova N.N. Politicheskoe interv'yu mezhkul'turnogo urovnya kak sotsial'noe i rechevoe otrazhenie dikhotomii «Vostok-Zapad» // Sud'by natsional'nykh kul'tur v usloviyakh globalizatsii: sbornik materialov II Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii. Chelyabinsk, 4-5 aprelya 2013 g. T. 1. Chelyabinsk: Entsiklopediya, 2013. S. 296-299.
7. Maslov A. A. Vostok-Zapad: istoriya i konflikty v sovremennom mire. M. : Izd-vo RUDN, 2008.
8. Norman B.Yu. Russkoe mestoimenie MY: vnutrennyaya dramaturgiya / // Russian linguistics. Vol. 26. № 2. 2002. pp.217-234.

**М. Мёльман, К. Пайкин**

*Реймс, Лилль, Франция*

## ГЛАГОЛЫ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ПОГОДНЫЕ ЯВЛЕНИЯ, КАК ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ

**АННОТАЦИЯ.** В когнитивной структуре сателлитных и глагольных языков Леонарда Талми, глагол 'torain' (дождить) неоднократно анализировался как глагол движения, включающий образ дождя в глагольном корне. В нашей статье мы утверждаем, что любые глаголы, обозначающие погодные явления, можно рассматривать как глаголы движения, в которых присутствуют образные компоненты концепта, хотя они и отличаются гетерогенным поведением. Если глагол 'rain' имеет лишь одну образную основу, другие глаголы, обозначающие погодные явления, могут не иметь вообще или иметь несколько образных основ. Все эти глаголы обозначают образ действия, как в атмосферном, так и в метафорическом контексте. Несмотря на концептуальную структуру глаголов движения, различия между глаголами, обозначающими погодные явления в русском, некоторых романских и западногерманских языках не соответствуют классификации сателлитных и глагольных языков Талми, так как во французском, испанском, английском и немецком языке обнаруживается сходство с русским языком. Однако данная классификация частично подтверждается для некоторых глаголов, обозначающих погодные явления, использованных в метафорическом значении для обозначения направленного движения.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** глаголы, обозначающие погодные явления, атмосферный, глаголы движения, семантическое объединение, сателлитные и глагольные языки.

**Сведения об авторах:**

*Маштельд Мёльман, доктор филологии, доцент Реймского университета, Шампань-Арден, Франция, e-mail : [machteld.meulleman@univ-reims.fr](mailto:machteld.meulleman@univ-reims.fr)*

*Катя Пайкин, доктор филологии, доцент Лилльского университета, Франция, e-mail : [katia.paykin@gmail.com](mailto:katia.paykin@gmail.com)*

**M. Meulleman, K. Paykin**

*Reims, Lille, France*

## WEATHER VERBS SIFTED THROUGH A MOTION SIEVE

**ABSTRACT.** In cognitive frameworks à la Talmy, the weather verb 'to rain' has been analyzed repeatedly as a motion verb incorporating the figure 'rain' in the verb root. In this contribution we claim that weather verbs can indeed be analyzed as motion verbs, albeit with a very heterogeneous behavior with respect to the presence of the conceptual components figure and path. If 'rain' involves one single figure and path, other weather verbs may involve no or several figures and paths. However, they consistently express manner, both in atmospheric and metaphorical contexts. Despite their conceptual structure as motion verbs, cross-linguistic differences in the availability of weather verbs in Russian and several Romance and West-Germanic languages cannot be accounted for through Talmy's classification of verb-framed and satellite-framed languages as French, Spanish, English and Dutch display a rather similar behavior compared to Russian. Nevertheless this classification is partly verified for weather verbs used metaphorically to express directional motion.

**KEYWORDS:** weather verbs, atmospheric use, motion verbs, metaphorical use, semantic conflation, figure-incorporation, V-framed & S-framed languages, manner-incorporation.

**About the authors:**

*Machteld Meulleman, PhD in Linguistics, Associate Professor, Reims University, Champagne-Ardenne, CIRLEP (EA 4299) ; address: U.F.R. Lettres et Sciences Humaines, 57, rue Pierre Taittinger - 51096 Reims Cedex, France ; e-mail : [machteld.meulleman@univ-reims.fr](mailto:machteld.meulleman@univ-reims.fr)*

*Katia Paykin, PhD in Linguistics, Associate Professor, Lille University, STL (UMR 8163) ; University address : Domaine universitaire du "Pont de Bois", rue du Barreau - BP 60149, 59653 Villeneuve d'Ascq, France ; e-mail : [katia.paykin@gmail.com](mailto:katia.paykin@gmail.com)*

**Introduction**

The majority of work consecrated to the study of weather verbs analyzes their

argument structure (cf. among many others Darden 1973, Ruwet 1990, Paykin 2010, Bleotu 2012, Meulleman &

Stockman 2013), often putting emphasis on their impersonal subject and sometimes taking into account possible NP expansions, like in *It is drizzling a cold little rain*. These verbs, whose behavior is unanimously considered as particular because of the conceptual difficulty of distinguishing participants and processes inside the complex atmospheric phenomena they encode<sup>1</sup>, have also received some attention on the margin of theoretical studies tackling more general phenomena, such as, for instance, conceptual or cognitive structure of motion verbs (cf. Jackendoff 1983, Talmy 2000). It does seem, however, that these studies focus exclusively on the verb denoting rain, thus promoting it to the status of the most prototypical weather verb, possibly characteristic of the whole class (cf. Bleotu 2012).

In the present paper, we will examine the semantic structure of the weather verb class as a whole inside the conceptual structure framework à la Talmy (2000) and concentrate specifically on three questions: a) are weather verbs motion verbs? b) can the verb 'to rain' represent the entire class of verbs denoting atmospheric phenomena? and c) does Talmy's (2000) distinction between verb-framed and satellite-framed languages apply to the weather domain and account for cross-linguistic differences in weather verbs?

Our study is structured as follows. We will start with a short summary of the theoretical background, briefly presenting previous analyses elaborated by Jackendoff (1983) and Talmy (2000). Then, we will examine to what extent weather verbs can be conceptualized as motion verbs and whether they form a homogeneous semantic class in this respect. Finally, we will verify whether the cross-linguistic differences in the availability and use of weather verbs in

some Germanic, Romance and Slavic languages can be accounted for by Talmy's distinction between verb-framed and satellite-framed languages.

### 1. Theoretical background

In 1983, Jackendoff proposes to consider semantic structure as a conceptual structure and decomposes various lexical verbs into constitutive conceptual elements<sup>2</sup>. Under his analysis the verb *rain* has the conceptual structure under (1).

(1) [EventGO ([ThingRAIN], [PathDOWNWARD])] (Jackendoff 1983 : 185)

Therefore, according to Jackendoff, the verb *torain* denotes a motion event that incorporates the THING 'rain' and the PATH 'downward'. Nothing is said "though" of other meteorological verbs, which are rather scarce in English as they are limited to precipitation verbs, such as *to snow* or *to hail*, and the verbs *to thunder* and *to lightning*<sup>3</sup>. While the proposed structure can easily be adapted to all precipitation verbs through the necessary modification of the THING, the case of the verbs *to thunder* or *to lightning* is more complicated as there is no clear THING nor clear PATH and the denoted event cannot be reasonably conceived of as a "GO event". Indeed, one can wonder if the conceptual structure for the verb *to rain* was intended as a model transposable to other atmospheric phenomena, in which case a structure in (2) can be proposed for the verbs *to thunder* and *to lightning* through analogy.

(2) [EventAPPEAR ([ThingNOISE/LIGHT], [PathDISCHARGE TRAJECTORY])]

Talmy (2000, II: 57), in his turn, mentions the same verb *to rain* to illustrate a possible semantic conflation of a FIGURE and a MOTION event in the verb root, a lexicalization pattern of motion events, rare in English but typical of certain languages, such as Atsugewi and Navajo, for example. Talmy's analysis resembles that of Jackendoff

<sup>1</sup> According to Ruwet (1986: 202-203), weather events are perceived in a global way, which is incompatible with the analytical character of syntactic encoding. Langacker (1991: 366) calls them "all-encompassing phenomena" lacking the "clear-cut division into setting, process and discrete participants". Recently, Eriksen *et al.* (2010: 567-568) claimed that "meteorological events differ in terms of whether one may conceptualize the given event as incorporating participant-like entities, but the general feature is that in none of these cases can any such entity be perceived as a participant which is referentially independent from the event itself."

<sup>2</sup> According to Ruwet (1990: 56), a similar analysis has already been presented in his 1972 book.

<sup>3</sup> It is questionable whether the verb *to freeze* should be considered as a weather verb. Indeed, its *-ing* form in *it is freezing* has a problematic syntactic status and the clearly verbal form is mostly attested in personal constructions such as *the lake froze* and *the cold weather froze the water pipes*.

(1983) in that the FIGURE of the former can be compared to the THING of the latter but nothing is said of the PATH. While Jackendoff's analysis deals with the conceptual structure of a specific verb, Talmy is interested in lexicalization patterns of motion events used in various languages<sup>4</sup>. The verb *to rain*, therefore, is not analyzed for itself, and it is not quite clear whether its conceptual structure should be taken as limited to these two constituent elements nor should be applicable to other weather predicates. Recently, Bleotu (2012) explicitly extended the conceptual structure "FALL SOMETHING" to all weather verbs.

Considering that the verb *to rain* and, by extension, all weather verbs, have been explicitly treated as motion verbs, the question arises whether the conceptual structures proposed for the description of rain can account for the entire class of weather verbs across languages.

## 2. Motion inside weather domain

When dealing with weather verbs,

<sup>4</sup> Unlike Jackendoff, Talmy's (2000) main objective is to classify languages. Since each motion event involves four basic components (FIGURE, MOTION, PATH and GROUND) and two peripheral components (MANNER and CAUSE), languages fall into different categories according to the way of expressing these components in their syntactic surface structure. The languages under study here belong to two different categories of Talmy's classification, namely verb-framed languages, which tend to express the basic components in the verb root and MANNER in satellites, and satellite-framed languages, which tend to express MANNER inside the verbal root and such basic components as PATH in a satellite. Therefore, we can contrast French and Spanish, verb-framed languages, as in (i), with English, Dutch and Russian, satellite-framed languages, as in (ii).

- i. a. FR *Il a traversé le lac (à la nage/en nageant)*  
he has crossed the lake (with the swim-stroke / while swimming)  
b. ES *Cruzó el lago nadando*  
crossed the lake swimming
- ii. a. EN *He swam across the lake*  
b. NL *Hij zwom het meer over*  
he swam the lake over  
c. RU *On pereplyl ozero*  
he over-swam lake

Indeed, Romance languages, such as French and Spanish, lexicalize the PATH inside the verb itself and leave the MANNER to be expressed through a satellite element, such as a gerund or an adverbial, while Germanic and Slavic languages, on the contrary, tend to lexicalize the MANNER inside the verb root and encode the PATH respectively through directional complements, particles or prefixes.

we should bear in mind that on a semantic level they denote phenomena independent from human activity or control, and if they do express motion, it is necessarily autonomous motion, as in their atmospheric use no true agent can be expressed (nor conceived).

### 2.1. Motion verbs only?

The idea that weather verbs express motion events is definitely plausible for the most prototypical meteorological phenomenon, *i.e.* rain. Indeed, in the case of rain, but also of other precipitation phenomena, such as snow, hail and drizzle, there is no doubt that the phenomenon implies the movement of an entity, *i.e.* water under any form of condensation, along a top-down PATH from the sky towards the earth.

- (3) a. EN<sup>5</sup> *It's raining, it's snowing, it's hailing, it's drizzling*  
b. NL *Het regent, het sneeuwt, het hagelt, het motregent*<sup>6</sup>  
c. FR *Il pleut, il neige, il grêle, il bruine*  
d. ES *Está lloviendo / nevando / granizando / chispeando*  
e. RU *Doždit, snežit, -, morosit*

Indeed, languages that do not possess a whole array of weather verbs often express precipitation through the combination of a substance noun and a motion verb, such as 'go' or 'fall'. Russian, for example, has no specific weather verb for hailing but encodes this phenomenon through either of these verbs.

- (4) RU *Idët / Padaet grad*  
goes / falls hail  
'It is hailing'

Moreover, even in languages that have specific precipitation verbs, it is often possible to express these phenomena through a motion verb and the atmospheric substance involved.

- (5)a. EN *Rain is falling from the sky*  
b. NL *De regen valt met bakken uit de lucht*  
the rain falls with buckets from the air  
'It is pouring rain'  
c. FR *Il tombe de la neige*  
it falls partitive snow  
'It is snowing'  
d. ES *Está cayendo granizo*  
is falling hail  
'It is hailing'

<sup>5</sup> We will use the ISO-639 language codes.

<sup>6</sup> Whenever our examples illustrate the same phenomena in various languages, we do not provide explicit glosses.

e. RU *Idët / Padaet dožd'*  
goes / falls rain  
'It is raining'

Another argument in favor of the motion event analysis of precipitation verbs comes from the fact that, as already noted by Ruwet (1988), precipitation verb constructions can contain an explicit goal. In French, it can appear as a dative co-occurring with a locative PP or an adverb, as in (6), while in English and Dutch, it can be encoded through a particle, expressing either a location or a human being, as illustrated in (7).

(6)a. FR *Il m'a plu sur la tête*  
it me has rained on the head  
'It has rained on my head'

b. FR *Il m'a plu / neigé / grêlé dessus*  
it me has rained / snowed / hailed upon  
'It has rained / snowed / hailed on me'

(7)a. NL *Het regent binnen*  
it rains inside  
'The rain is getting in'

b. EN *We got rained on*

Italian provides yet another argument since its precipitation verbs display an ambiguous auxiliary selection, between 'be' and 'have' (cf. (8a)). As noted by Benincà & Cinque (1992: 158), the presence of an explicit goal entails the exclusive use of the auxiliary 'be', as in (8b), typically reserved to unaccusative motion verbs (such as *venire* 'come' which exclusively takes the verb 'be'). The construction with 'be' is "therefore" interpreted as the displacement of a substance, while the use of 'have' implies the interpretation of a weather phenomenon as an activity (just as *camminare* 'walk' which exclusively takes the auxiliary 'have'). Both cases thus fit the motion verb definition, the only real difference being in the directionality of the movement.

(8)a. IT *È / Ha piovuto / nevicato / grandinato*

is / has rained / snowed / hailed  
'It has rained / snowed / hailed'

b. IT *Ci è / \*ha piovuto / nevicato / grandinato sulla testa* (Benincà & Cinque 1992: 158)

us is / \*has rained / snowed / hailed on-the head  
'It rained/snowed/hailed on our heads'

If precipitation events do seem to behave as motion events, the question arises whether this also applies to other atmospheric phenomena. Some phenomena, like lightning for example, can indeed be encoded through a

weather verb or a combination of a noun with the verb 'fall', as illustrated in (9). However, for wind, the use of this verb cross-linguistically indicates its disappearance or decrease in strength, as illustrated in (10).

(9)a. NL *Het bliksemt*  
it lightning-V

'It is lightning'

b. ES *Está relampagueando / Están cayendo rayos*

are lightning-V / are falling flashes

'It is lightning'

c. RU *Molnii padali v zemlju* "lightnings fell in soil

'Lightnings were falling onto the ground'

(10) a. EN *The wind fell*

b. NL *Als de wind valt, ...*

when the wind falls, ...

'When the wind stops blowing, ...'

c. RU *Veter padaet*

wind falls

'The wind is calming down'

The main difference between lightning and thunder, on the one hand, and wind, on the other hand, has to do with the conceptualization of PATH. If bolts of lightning (and to some extent thunder) can be conceived of as motion along a top-down PATH, wind has a more complex PATH as no clear starting point nor end point can be identified and the orientation of movement is much more horizontal than vertical. This conceptual difference can also be observed in the compatibility of these verbs with directional particles, datives and PPs. As illustrated in (11a-b), a human being can function as the destination of a bolt of lightning, often inside a passive construction, while this is hardly possible with wind, though the latter can have its source and trajectory identified, as illustrated in (11c).

(11) a. NL *Alpinist neergebliksemd in de Alpen*

alpinist down-lightning-V in the Alps

'Mountain climber struck by a bolt of lightning in the Alps'

b. FR *L'alpiniste a été foudroyé*

the alpinist has been lightning-V

'The alpinist has been struck by a bolt of lightning'

c. NL *Er woei een gure wind uit het Westen / door de straten / \*op mij*

there wind-V a cutting wind from the West / through the streets / on me

'A cutting wind blew from the West / through the streets'

Yet other phenomena, such as storms or thunderstorms, are completely

incompatible with directional elements, as illustrated in (12). This might be due to the fact that these weather predicates encode complex atmospheric phenomena involving several FIGURES at a time, such as rain and wind in the case of storms, and thunder, lightning and rain in the case of thunderstorms. Therefore it seems impossible to specify one single given PATH.

- (12)a. NL *\*Het stormt / onweert binnen*  
it storms / thunderstorm-V inside  
b. NL *\*Alpinist neergeonweerd in de Alpen*  
alpinist down-thunderstorm-V in the Alps

However, there are also some weather verbs denoting stationary atmospheric phenomena involving FIGURES, such as dew, black ice, hoarfrost or fog. Although these phenomena can be encoded through verbs, they rather express the PRESENCE or APPEARANCE of a substance.

- (13) a. NL *Het dauwt / Het ijzelt / Het rijmt / Het mist*  
it dew-V / it black ice-V / it hoarfrost-V / it fog-V

'There is dew / black ice / hoarfrost / fog'

- b. ES *Rocía / Escarcha*

dew-V / hoarfrost-V

'There is dew / hoarfrost'

Finally, we find weather verbs that denote phenomena for which no MOTION event nor FIGURE can be easily identified. This applies especially to temperature predicates. Indeed, the verb 'freeze', cross-linguistically attested, seems particularly difficult, although not impossible, to paraphrase through a light verb (be it a motion or a posture verb) and a meteorological noun (*cf.* Ruwet 1990: 54 for French).

- (14)a. EN *It is freezing / #Ice is appearing*

b. FR *Il gèle / #Il apparaît de la glace*  
it freezes / it appears partitive ice

c. ES *Está helando / #Hay hielo*  
is freezing / have-there ice

- d. NL *Het vriest / #Er is vorst aan de grond*

it freezes / there is frost on the ground

e. RU *Morozit / Stoit moroz*  
frost-V / stands frost

We can thus conclude that weather predicates can denote various types of motion events, vertically or horizontally oriented, one-, multi- or non-directional. Some possess a rather clear PATH, like in the case of precipitation verbs, and to some extent of lightning, thunder and wind. Complex weather phenomena, such

as storms and thunderstorms, however, denote dynamic events in which no single PATH can be identified. We also find some weather predicates denoting events in which the conceptual MOTION component corresponds to the PRESENCE or APPEARANCE of a substance. Thus, the class of weather verbs is rather heterogeneous with respect to their conceptual structure<sup>7</sup>.

## 2.2. Figure incorporation?

According to Jackendoff (1983) and Talmy (2000), the verb 'rain' includes a constituent THING or FIGURE referring to the substance integrated into the meaning of the verbal root. As we have already shown *supra*, in the case of weather verbs denoting precipitation, it is indeed possible to argue that the verb root incorporates an NP denoting the substance falling down from the sky, thus presenting conflated lexicalization, equivalent to the combination of an explicit motion verb, such as 'go' or 'fall' and a meteorological noun.

A possible indication that precipitation predicates incorporate the FIGURE<sup>8</sup> is that this FIGURE has to appear explicitly when it is modified, thus functioning as a cognate object<sup>9</sup>.

- (15)a. EN *It was raining cold rain*

b. FR *Il pleuvait une petite pluie froide*

it rained a tiny rain cold

'It was raining little cold rain'

- c. ES *Estaba lloviendo una lluvia torrencial*

was raining a rain torrential

'It was raining torrential rain'

- d. RU *Doždilo melkim doždēm*

rained fine rain

'It was raining little rain'

However, not all weather verbs allow NP expansions. These expansions are possible with wind, but are ungrammatical (or at least very awkward) with many other phenomena, even if they clearly involve substances,

<sup>7</sup> The heterogeneity of the linguistic domain of weather has already been suggested by Ruwet (1986, 1990) and extensively shown by Paykin (2010) and Meullemann & Stockman (2013) with respect to other characteristics.

<sup>8</sup> From a diachronic point of view, meteorological verbs are rather denominal verbs resulting from a recategorization process of meteorological nouns. (For more details, *cf.* Paykin 2003 for Indo-European languages, and in particular French and English, and Barrañón López 2011 for Spanish).

<sup>9</sup> For more information about the cognate object construction in the weather domain, *cf.* Calzado Roldán (2000) and Paykin (2010).

as in the case of fog or dew. The same holds for thunderstorms involving several “substances”. Could these verbs incorporate something else than precipitation verbs?

- (16) a. NL *Er waait een harde wind*  
there wind-V a strong wind  
'There blows a strong wind'  
b. FR *Il vente un vent froid de fin d'octobre*  
it wind-V a wind very cold  
'A very cold wind is blowing'  
c. NL *??Er mist een dichte mist*  
there fog-V a dense fog  
d. NL *??Er dauwt een lichte dauw*  
there dew-V a light dew  
e. NL *??Er onweert een zwaar onweer*  
there thunderstorm-V a heavy thunderstorm

Interestingly, precipitation verbs can also appear cross-linguistically with NP expansions denoting atmospheric substances other than those that seem to be incorporated into the verbal root. As illustrated in (17), the verbs 'drizzle' and 'rain' may take nouns like 'snow', 'sleet', etc. The same construction is marginally possible with wind, but not with other weather phenomena, as shown in (18). The mere availability of this construction raises the question whether it can be claimed that precipitation verbs indeed incorporate the FIGURE.

- (17) a. EN *It was drizzling cold sleet*  
b. FR *Il pleuvait de la neige fondue*  
it rained partitive snow melted  
'It was raining melted snow'  
c. NL *Het regende hagel*  
it rained hail  
'It was raining hail'  
e. ES *Llovían bolas de granizo* (Calzado Roldán 2000: 87)  
rained balls of hail  
'It rained hailstones'

- (18) a. NL *Er waait een hevige storm op zee*  
there wind-V a heavy storm on sea  
'A heavy storm is raging at sea'  
b. NL *\*Er dondert een hevige regen*  
there thunders a heavy rain

Moreover, when genuine precipitation verbs are used in a metaphorical way, they describe the falling of non-meteorological substances, which may denote, concrete objects, such as bullets, petals and bubbles, and abstract entities, such as critiques, applauses and news, as can be seen from (19). Some other weather phenomena may be used in this construction as well (cf. examples in (20)).

- (19) a. EN *It is raining bullets / It is snowing bubbles*  
b. NL *Het regent kritiek op de hervormingen*  
it rains critique on the reforms  
'It is raining critiques on the reforms'  
c. ES *Llovía bombas sobre la ciudad / Le llovieron los aplausos*  
rained bombs on the city / him<sub>dat</sub> rained the applauses  
It was raining bombs on the city / He was greatly applauded'  
d. FR *Il pleut des mauvaises nouvelles / Il grêle des coups / Il neige des pétales*  
it rains some bad news / it hails some hits / it snows some petals  
'It is raining bad news / It is hailing blows / It is snowing petals'  
e. RU *Doždilo puljami*  
rained bullets  
'It was raining bullets'

- (20) a. NL *Er waait een jonge sfeer in die dienst*  
there wind-V a young atmosphere in that department  
'There is a young atmosphere in that department'  
b. NL *Er donderde een kreet van verschikking door de zaal*  
there thundered a shriek of terror through the hall  
'A shriek of terror rent through the hall'

The mere fact that a weather verb can be used with nouns other than cognates, denoting atmospheric or metaphorical entities, concrete or even abstract ones, implies that at least in these particular cases the verb should incorporate something else than a FIGURE. What then is encoded in the verbal root?

### 2.3. What about MANNER?

We claim that the metaphorical use of precipitation verbs, as has been illustrated in (19), can best be accounted for if they express the way an object or abstract entity falls down. Indeed, this falling down might be continuous and rapid, as in the case of rain, slow, whirling around, as in the case of snow, or heavy with impact, as in the case of hail. Interestingly, in some languages, even non-precipitation verbs can be used to denote a specific way of falling down. For example, as illustrated in (21), in Dutch, the verbs 'thunder' and 'lightning' can be used to denote the falling of an object respectively with a lot of noise or very quickly. Notice that the PATH gets encoded explicitly in a satellite. The weather predicates themselves are used

here as MOTION verbs incorporating MANNER rather than FIGURE.

(21)a. NL *Het boek is naar beneden gedonderd*

the book is to down thundered

'The book thundered down'

b. NL *Hij is van de trap gebliksemd*

he is of the stairs lightning-V

'He tumbled down the stairs'

However, as illustrated in (20), the metaphorical use of weather verbs is not restricted to the description of entities falling down. Indeed, in English and Dutch, two Germanic languages, the verbs 'thunder' and 'lightning' can also be used to denote the noisy or quick way vehicles move along a horizontal line, as can be seen in (22). In addition, both languages use the verb for 'storm' to describe an entity entering or leaving a place in an uncontrolled way, as in (23). Once again, in these constructions the PATH is made explicit through a satellite and the weather verb can be said to encode MANNER.

(22)a. EN *The train thundered past*

b. NL *De moto bliksemde voorbij*

the motorcycle lightning-V past

'The motorcycle flashed by'

(23) a. EN *He stormed into / out of / through the room*

b. NL *Hij stormde de kamer binnen / uit / door*

he stormed the room inside / out / through

'He stormed into / out of / through the room'

In addition, weather predicates denoting thunder and lightning can also be used metaphorically to express the emission of noise and light. The verb 'thunder' is cross-linguistically used for speaking in a noisy and violent way, as illustrated in (24). French even uses the verb 'storm' in similar contexts. In some languages, like Spanish and Dutch for instance, the verb 'lightning' preserves the flashing or blinking component in its metaphorical use, as in (25). In all these contexts, weather verbs express MANNER of a very peculiar kind of MOTION event with a clear human source.

(24) a. EN *"Go away and never come back," he thundered*

b. NL *De generaal donderde de soldaat enkele bevelen toe*

the General thundered the soldier a-few commands towards

'The General thundered a few commands towards the soldier'

c. ES *Tronó con su vecino por unos*

*ruidos*

thundered with his neighbor because some noises

'He argued with his neighbor because of some noise'

d. FR *Les prophètes avaient tonné sans cesse contre les grands*

the prophets had thundered incessantly against the powerful-ones

'The prophets had incessantly thundered against the powerful ones'

e. FR *D'Alembert surtout criait, tempêtait, jurait*

D'Alembert especially screamed, stormed, cursed

'D'Alembert was especially screaming, ranting, cursing'

(25) a. ES *Sus ojos relampagueaban de cólera*

his eyes flashed of anger

'His eyes flashed of anger'

b. NL *Zijn gitzwarte ogen bliksemde in de nacht*

his pitch-black eyes lightning-V in the night

'His pitch-black eyes flashed in the night'

If weather predicates are used in metaphorical contexts mainly because of their capacity to express MANNER, the question arises whether we should not analyze weather predicates in general as verbs conflating MOTION and MANNER rather than MOTION and FIGURE. Indeed, as illustrated in (17), even in atmospheric contexts, weather verbs can express a precipitation event using a weather verb coupled with a FIGURE other than the one supposedly incorporated in the verbal root. However, as shown by the examples in (26), it is impossible to have this configuration when the explicit FIGURE is not compatible with the MANNER expressed by the verb. 'Hailing', for instance, is incompatible with 'snow', nor is 'snowing' compatible with 'heavy rain'. Similarly, in metaphorical contexts, 'rose petals' cannot fall down heavily, nor can a 'traditional atmosphere' blow through a department.

(26) a. EN *\*It is hailing snowflakes*

b. FR *\*Il neige de grosses gouttes de pluie*

it snows huge drops of rain

(27)a. EN *\*It is hailing rose petals*

b. FR *\*Il neige des coups*

it snows blows

c. NL *\*Er waait een traditionele sfeer in die dienst*

there wind-V a traditional atmosphere in that department

If it can be argued that weather



predicates are MOTION verbs incorporating MANNER, their cross-linguistic distribution should, at least to some extent, be in line with Talmy's binary typology between verb-framed and satellite-framed languages.

### 3. The impossible language classification

One of the most puzzling characteristics of weather verbs from a cross-linguistic point of view is a big discrepancy in their number from one language to another. Some languages, like Dutch, allow encoding through verbs for most atmospheric phenomena, including black ice, hoarfrost, fog and lightning, as in (28a), while others, like English and Russian, possess very few properly atmospheric verbal forms. Standard French displays very few weather verbs, while archaic, popular and regional varieties make a surprisingly rich use of them (*cf.* (28b)).

(28) a. NL *Het ijzelt / het rijmt / het mist / het bliksemt*

it black ice-V / it hoarfrost-V / it fog-V / it lightning-V

'There is black ice / hoarfrost / fog / It is lightning'

b. FR *Il verglace* (archaic) / *Il frimasse* (Québec) / *Il brumasse* (maritime) / *Il éclaire* (Wallonie, Picardie / Québec)

it black ice-V / it hoarfrost-V / it fog-V / it lightning-V

'There is black ice / hoarfrost / fog / It is lightning'

In addition, many languages have unexpected "lexical gaps" (*cf.* among others, Ruwet 1990, Glynn 2006). Romanian, for instance, has lexicalized forms for precipitations such as 'rain', 'snow' and 'drizzle', but not for 'hail', and also has weather verbs for such phenomena as 'thunder', 'lightning' and 'freezing'.

(29) a. RO *Plouă / Ninge / Burnițează*  
rains / snows / drizzles

'It is raining / snowing / drizzling'

b. RO *Cade grindină*  
falls hail

'It is hailing'

c. RO *Tună / Fulgera*  
thunders / lightnings

'It is thundering / There are lightnings'

d. RO *Înghetață*  
freezes

'It is freezing'

If weather verbs can be considered motion verbs, the question arises whether Talmy's distinction between V-framed and S-framed languages can

explain these cross-linguistic differences in availability of weather verbs. Indeed, some parallels can be drawn. Firstly, some metaphorical uses of weather verbs in Dutch encode MANNER in the verbal root, such as *waaien* in (30a), which corresponds in French to the encoding of MANNER in a satellite PP *en coup de vent*, as in (30b).

(30) a. NL *Hij is komen binnenwaaien*  
he is come in-wind-V

b. FR *Il est passé en coup de vent*  
he is passed in gust of wind  
'He came as a gust of wind'

However, if Dutch weather verbs clearly encode MANNER in the verbal root in metaphorical contexts, it is questionable whether they do it in atmospheric contexts, as the specific MANNER of raining, for example, can be expressed by different prefixes. In these constructions, therefore, MANNER rather gets encoded in satellites and not in the verbal root as expected for Dutch motion verbs.

(31) a. NL *Het motregent*  
it dust-rains

'It is drizzling'

b. NL *Het stortregent / plasregent*  
it dump-rains / puddle-rains

'It is pouring rain'

Secondly, within Talmy's classification, if FIGURE, just like PATH, belongs to the core components of the motion event, we can expect it to be encoded in the verbal root more often in verb-framed languages than in satellite-framed ones. Perfectly in line with this hypothesis is the fact that Standard French displays a great number of verbal forms for raining events, which have a clear FIGURE, while it has only very few forms for atmospheric phenomena without a distinct FIGURE component. On the contrary, Dutch, which possesses a large array of weather verbs, has only a limited number of specific rain-verbs, all of which contain prefixes rather than different verb roots.

(32) a. FR *pleuviner, pleuvioter, pleuvasser, etc.*

b. NL *motregen, stortregen, plasregen etc.*

However, it is questionable whether the French verbs really indicate different FIGURES rather than differences with respect to MANNER. Indeed, the semantic distinctions between these verbs are operated through intensity and

periodicity<sup>10</sup>.

Next to these two rather debatable arguments in line with Talmy's classification, there are also some discrepancies. From a semantic point of view, weather verbs behave in a very similar way across languages. In none of the languages under study are they limited to verbs denoting directional motion events nor to those denoting weather events involving clearly distinguishable FIGURES<sup>11</sup>. In addition, they can all be used for expressing MANNER, both in atmospheric and metaphorical contexts. Moreover, the fact that precipitation verbs incorporating FIGURE are used in all languages under study, except Russian, cannot be explained by this bipartite language classification as Russian belongs to the same group as Dutch and English and to a different one from French and Spanish.

However, Talmy's language classification can apply to the metaphorical use of weather verbs when they are used in personal constructions to denote motion of a real participant. Indeed, in line with Talmy's classification, Germanic languages encode MANNER of directional motion in the verbal root insisting on the PATH in the satellite, as in (33a-b), while Romance languages rather lack this use, as shown in (33c). Interestingly, English uses metaphorically certain weather verbs not really attested in atmospheric contexts, such as *to storm*.

(33)a. EN *He stormed into the room*

b. NL *Hij stormde de kamer binnen*

c. FR *#Il tempêta dans la pièce*

Other metaphorical uses though do not fit into Talmy's classification as they can be found in all languages. For example precipitation verbs encode MANNER in the verb root cross-linguistically, as has been illustrated in (19).

In conclusion, the use and

availability of weather verbs across languages cannot be satisfactorily explained by Talmy's distinction between V-framed and S-framed languages. However, when these verbs are used metaphorically as directional motion verbs, the binary language classification holds to a certain extent.

### Conclusions

Just like the most prototypical verb 'rain', weather verbs can indeed be analyzed as denoting motion events. These events, however, are rather heterogeneous as they can be vertically or horizontally oriented, one- or multi-directional, or even without any direction at all, dynamic or non-dynamic. Moreover, they can involve one or several substances or no substance at all. Weather verbs are thus far from being uniform in terms of their conceptual structure with respect to PATH and FIGURE. Talmy's hypothesis about the incorporation of FIGURE inside weather verbs does not apply, as many weather events cannot make their FIGURE explicit through a cognate object, and those who do can encode all types of other FIGURES than the one supposedly incorporated in their verbal root.

What characterizes the majority of weather verbs is their systematic incorporation of MANNER, be it in metaphorical or strictly atmospheric use. Indeed, MANNER seems to be the core component even for weather events that do not contain a clear PATH or FIGURE and for those that are used metaphorically and, on the contrary, possess a clear source or goal.

Finally, considering that weather verbs are MOTION verbs incorporating MANNER, Talmy's binary typology between verb-framed and satellite-framed languages should have applied to describe their distribution across languages but in fact it does not<sup>12</sup>. All languages under study use weather verbs that incorporate MANNER directly in the verb root, although it is true that S-framed languages, such as Dutch and English, have some additional metaphorical uses of weather verbs as directional motion verbs. Still, we cannot really argue that the classification gets verified as weather verbs are most

<sup>10</sup> The exact definitions of these verbs contain adverbial modification of the basic phenomenon rain. For example, *TLFi* and *Grand Robert* dictionaries define them as follows: *pleuviner* - to rain softly, in little drops, *pleuvioter* - to rain lightly, *pleuvasse* - to rain lightly, at irregular intervals (our translation).

<sup>11</sup> In fact, according to Eriksen *et al.* (2010), precipitation verbs cross-linguistically get most rarely encoded through a specific weather predicate precisely because, contrary to other events, the substance of precipitation can be conceived as a kind of participant.

<sup>12</sup> This is in line with recent cross-linguistic work showing various limits of the binary typology (cf. among others, Beavers *et al.* 2010, Croft *et al.* and Fagard *et al.* in

frequent in Dutch and less frequent in Russian, two languages belonging to the S-framed languages, while English, French and Spanish occupy an intermediate position. Thus, weather

verbs in their atmospheric use differ from regular MOTION verbs and cross-linguistically display a peculiar puzzling behavior.

### LITERATURE

1. Barrajon López, E., 2011, On Meteorological Denominal Verbs in Spanish. Syntactic-Semantic Properties and Argument Relationships, in J. L. Cifuentes & S. Rodríguez Rosique (eds) *Spanish Word Formation and Lexical Creation*. John Benjamin Publishing Company. P. 1-20.
2. Beavers, J., Levin, B., Tham, Sh. W., 2010, The Typology of Motion Expression Revisited, *Journal of Linguistics*. 46(3). P. 331-377.
3. Benincà, P., G. Cinque, 1992, Sur l'ambiguïté structurale des verbes météorologiques en italien, in L. Tasmowski & A. Zribi-Hertz (éds) *De la musique à la linguistique - Hommages à Nicolas Ruwet*. Ghent: Communication & Cognition. P. 155-162.
4. Bleotu, A. C., 2012, Why Does IT Always Rain on Me? On Weather Verbs, *Proceedings of the First Central European Conference in Linguistics for Postgraduate Students*. P. 59-81.
5. Calzado Roldán, A., 2000, La impersonalidad de los verbos meteorológicos: una explicación pragmático-discursiva, *Dicenda*. №18. P. 85-108.
6. Croft, W., Barðdal, J., Hollmann, W. B., Sotirova, V., Taoka, Ch., 2010, Revising Talmy's Typological Classification of Complex Event Constructions, in H.C. Boas (ed.) *Contrastive Studies in Construction Grammar*. Amsterdam, John Benjamins. P. 201-235.
7. Darden, B., 1973, What rains, *Linguistic Inquiry*. № 4.4. P. 523-526.
8. Eriksen, P., S. Kittila, L. Kolehmainen, 2010, The Linguistics of Weather. Cross-Linguistic Patterns of Meteorological Expressions, *Studies in Language*. № 34.3. P. 565-601.
9. Fagard, B., Zlatev, J., Kopecka, A., Cerruti, M., Blomberg, J. In press, The Expression of Motion Events : A Quantitative Study of Six Typologically Varied Languages. Berkeley Linguistics Society.
10. Glynn, D., 2006, Iconicity and the grammar-lexis interface, in E. Tabakowska, C. Ljungberg & O. Fischer (eds) *Insistent Images*. Amsterdam, John Benjamins. P. 267-286.
11. Hoekstra, T., Mulder, R., 1990, Unergatives as copular verbs. Locational and existential predication, *The Linguistic Review*. №7. P. 1-79.
12. Langacker, R., 1991, *Foundations of cognitive grammar II: Descriptive application*. Stanford, Stanford University Press.
13. Manente, M., 2007, On the locative component of French weather-ça, *Probus*. №19. P. 75-91.
14. Meulleman, M., Stockman N., 2013, La inacusatividad en los verbos meteorológicos en español: un análisis comparativo de 'llover' y 'amanecer', *Bulletin of Hispanic Studies*. № 90.2. P. 117-132.
15. Paykin, K., 2003, *Noms et verbes météorologiques : des matières aux événements*. Thèse de Doctorat. Université Lille 3.
16. Paykin, K., 2010, Il pleut des idées reçues. NP Expansions of Weather Verbs, *Linguisticæ Investigationes*. № 33.2. P. 253-266.
17. Ruwet, N., 1972, *Théorie syntaxique et syntaxe du français*. Paris, Seuil.
18. Ruwet, N., 1986, On Weather Verbs, *Papers from the regional Meetings, Chicago Linguistic Society*. №22.1. P. 195-215.
19. Ruwet, N., 1988, Les verbes météorologiques et l'hypothèse inacusative, in Cl. Blanche-Benveniste, A. Chervel & M. Gross (éds) *Grammaire et histoire de la grammaire. Hommage à la mémoire de Jean Stéfanini*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence. P. 383-402.
20. Ruwet, N., 1990, Des expressions météorologiques, *Le Français moderne*. № 58. P. 43-97.
21. Talmy, L., 2000, *Toward a cognitive semantics*. 2 vols. Cambridge, MIT Press.

УДК 811.111'42:811.133.142+61  
ББК Ш147.11-51+Ш143.21-51+Ш104

**Т. В. Мусинова**  
Страсбург, Франция

## ОТОБРАЖЕНИЕ ПОНЯТИЯ ПАЦИЕНТ В МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТАХ НА АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

**АННОТАЦИЯ.** Целью настоящей работы является анализ отображения понятия «пациент» в специализированном медицинском дискурсе. Используя сравнительный подход (английский - французский), мы предлагаем изучить данный вопрос, анализируя морфо-синтаксические средства английского и французского языков. В данном анализе мы примем во внимание различные точки зрения, а именно, такие семантические пары, как « пациент - демографические данные », « пациент - тело », « пациент - патология », « пациент - лечение / хирург ». Для выполнения данного исследования мы выдвигаем следующие гипотезы: анализ морфо-синтаксических структур позволит определить когнитивное восприятие и категоризацию действительности носителями различных языков и культур; концептуализация явлений не совпадает в различных языках и культурах; знание категоризации действительности позволит усовершенствовать переводческую практику.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** медицинский дискурс, отображение, пациент, патология, лечение, хирург

**Сведения об авторе:** Мусинова Татьяна Валерьевна, кандидат филологических наук, преподаватель-исследователь факультета филологии, Университет Верхнего Эльзаса, Франция; адрес: 32 rue Grillenbreit 68000 COLMAR, France, bureau 104; e-mail : [tatiana.musinova@uha.fr](mailto:tatiana.musinova@uha.fr).

**T. Musinova**  
Strasbourg, France

## THE REPRESENTATION OF THE NOTION OF PATIENT IN MEDICAL TEXTS IN ENGLISH AND FRENCH

**ABSTRACT.** The goal of this paper is to observe cognitive representations of the notion of *patient* conveyed by medical discourse. An English - French contrastive approach allows analysing morpho-syntactic features available in two languages. We suggest the analysis of language representations related to the notion of *patient* from several viewpoints: "patient - demographic data", "patient - body", "patient - disease", "patient - therapy / surgeon". The working hypotheses can be formulated as follows: analysis of morpho-syntactic structures makes it possible to determine cognitive perception and categorization of phenomena by speakers of different languages and cultures; referential conceptualization of phenomena is not identical within the same specialty area in different languages and cultures; knowledge of perception modes of would enhance translational practice.

**KEYWORDS:** Medical discourse, representation, patient, pathology, therapy, surgeon.

**About the author:** Tatiana Musinova, PhD in Philology, Professor and Researcher of Department of Arts, Upper-Alsace University, France. Address: 32 rue Grillenbreit 68000 COLMAR, France.

## LA REPRESENTATION DE LA NOTION PATIENT VEHICULÉE PAR LES TEXTES MEDICAUX ANGLAIS ET FRANÇAIS

**RESUMÉ.** La présente étude se propose d'observer les représentations de la notion patient, véhiculées par le discours spécialisé médical. Dans une perspective contrastive (anglais - français), nous proposons d'aborder cette problématique à travers l'analyse des dispositifs morpho-syntaxiques disponibles dans les langues qui nous intéressent et ceci sous plusieurs angles, à savoir les rapports sémantiques telles que : « patient - données démographiques », « patient - corps », « patient - pathologie », « patient - traitement / chirurgien ». Les hypothèses de travail pourront être formulées de manière suivante : à partir de l'analyse des structures morpho-syntaxiques, il est possible de déterminer la perception cognitive et la catégorisation du réel par les sujets parlants de langues et cultures spécifiques ; la conceptualisation référentielle des

phénomènes n'est pas identique au sein du même domaine de spécialité de langues et cultures différentes ; la connaissance des modes de perception du réel permettrait d'optimiser la pratique traductionnelle.

**MOTS-CLÉS:** discours médical, représentation, patient, pathologie, traitement, chirurgien

**Auteur:** Tatiana Musinova, docteure ès Lettres, Enseignante-Chercheure Faculté des Lettres, Université de Haute-Alsace; adresse de l'Université: 32 rue Grillenbreit 68000 COLMAR, France.

## INTRODUCTION

Depuis le début des années 1990, quand les langues de spécialité se sont définies en tant que champ de recherche à part entière, le discours médical a fait objet de plusieurs analyses réalisées par les chercheurs francophones et anglophones. Pour n'en citer que quelques-uns, les travaux de Balliu ont éclairé les questions de terminologie, de subjectivité et de discours latent propre aux textes médicaux [Balliu 2005, 2010a, 2010b]; Monin s'est attardée sur la siglaison, les éponymes, les emprunts dans la langue médicale et les problèmes de leur traduction [Monin 1993]; Rouleau a analysé les aspects idiomatiques et morpho-syntaxiques du langage médical anglais [Rouleau 1993, 1995]; Maniez a examiné, entre autres, les aspects de la traduction des groupes nominaux en anglais, la phraséologie et la syntaxe de la langue médicale [Maniez 2000, 2001, 2004].

La présente contribution se veut pour objectif de comprendre, au travers de l'analyse des moyens linguistiques, la perception des phénomènes spécifiques par les spécialistes en médecine de langues et de cultures différentes. Plus précisément, dans une perspective contrastive *anglais-français* démontrée dans les ouvrages de Vinay et Darbelnet [Vinay, Darbelnet 1977] et de Chuquet et Paillard [Chuquet, Paillard 1989], cette étude se propose d'observer les représentations de la notion *patient*, véhiculées par le discours spécialisé (médical) de langues différentes. Il s'agit d'analyser les dispositifs formels et sémantiques dans chacune des deux langues susmentionnées afin d'essayer d'accéder aux modes de conceptualisation du réel chez les sujets parlants francophones et anglophones pour, enfin, relever les éléments de représentation de *patient*, résultant des données obtenus. Ainsi, les hypothèses de travail pourront être formulées de façon suivante : à partir de l'analyse des structures morpho-syntaxiques, il est possible de déterminer la perception cognitive et la catégorisation du réel par les sujets parlants de langues et cultures

spécifiques ; la conceptualisation référentielle des phénomènes n'est pas identique au sein du même domaine de spécialité de langues et cultures différentes ; la méthodologie d'analyse proposée permettrait d'optimiser la pratique traductionnelle.

## Méthodologie

Pour étudier la question de représentation de la figure du patient véhiculée par les textes médicaux, nous en avons extrait des syntagmes contenant d'une part le terme *patient*, et d'autre part, les termes désignant les données démographiques du patient, la pathologie dont souffre le patient, le traitement subi par le patient, le chirurgien traitant le patient, ainsi que des syntagmes relatives à la désignation des parties du corps. Dans un premier temps, ces collocations ont été soumises à une analyse des marques et des formes grammaticales, morpho-syntaxiques et lexicales constituant les moyens d'expression existant en français et en anglais. Ensuite, nous avons proposé des explications sémantiques de chacune des questions grammaticales, morpho-syntaxiques et lexicales correspondant aux éléments des syntagmes. Enfin, à partir des données sémantiques obtenues, nous avons essayé de déduire aussi bien des relations conceptuelles existant entre les éléments des collocations évoqués que des modes de conceptualisation du réel, et ainsi de définir la manière dont *patient* est perçu au sein du discours chirurgical bilingue français-en anglais.

Pour mener à bien notre étude, nous avons recueilli un corpus de 60 textes de type *rapport de cas clinique* en français et en anglais, extraits des revues scientifiques américaines et européennes spécialisées en chirurgie vasculaire et parues entre 2005 et 2015 telles que *European Journal of Vascular and Endovascular Surgery*, *American Journal of Case Reports*, *International Journal of Surgery Case Reports*, *Annales de Chirurgie Vasculaire*. Les rapports de cas cliniques (*case reports* en anglais) représentent un type de travail rédactionnel auquel les spécialistes en

chirurgie, sont confrontés dans leur pratique professionnelle. La longueur des rapports de cas cliniques peut varier selon des consignes rédactionnelles imposées par les revues (d'une à quatre pages). Les enjeux d'un tel travail est de

décrire, de manière claire et pertinente, sous une forme narrative de récits professionnels, les symptômes, le diagnostic, le traitement, et le suivi d'un patient particulier. L'information exposée dans les rapports de cas cliniques fournit le retour sur l'efficacité des soins cliniques et peut être utilisée pour les objectifs médicaux, scientifiques et éducatifs.

#### **Analyse de la figure du patient dans le texte médical**

Dans le cadre du travail envisagé, nous nous sommes intéressés à la question de la représentation de la notion *patient* au travers des structures morpho-syntaxiques, des collocations idiomatiques extraites des textes du corpus.

La tendance à « dépersonnaliser » le patient par le médecin dans le contexte de l'exploration manuelle du corps et des techniques d'auscultation, le pouvoir du médecin sur l'anatomie et la physiologie du malade, a déjà été mentionnée dans les travaux de Balliu [Balliu 2001 : 101]. Dans les rapports soumis à notre analyse, pour le chirurgien vasculaire, le patient est représenté sous forme d'un *cas* qui équivaut à un événement particulier qui survient, comme tant d'autres, dans la pratique du clinicien et est lié à des conditions bien déterminées : des symptômes, des signes, ou encore des résultats d'examens médicaux.

year-old male, à travers les pathologies qu'ils présentent : une phlébite, une embolie, une hernie hiatale, des lombalgies, les douleurs, internal carotid artery stenosis, transient ischemic attacks, atherosclerotic plaque, à travers les examens cliniques : duplex ultrasound (l'échographie Doppler), à travers le traitement médicale administré : Inexium\*, ou encore à travers le traitement chirurgical subi : cholécystectomie, right CAS (carotid artery stenting).

À cette étape du travail, la perception de patient, relève globalement des particularités pertinentes pour la discipline chirurgie vasculaire indépendamment de la langue de communication et d'expression. Cependant, une analyse approfondie des marques et des formes permet de soulever des divergences apparentes existant entre la perception et la conceptualisation du réel relatif à patient par les locuteurs francophones et anglophones.

#### **Relation conceptuelle patient - données démographiques**

Le recueil des données démographiques (principalement l'âge et le sexe) des patients dans le contexte chirurgical s'avère d'une grande importance dans le but d'optimiser la prise en charge et le traitement selon les caractéristiques anatomo-morphologiques des patients hommes ou femmes et selon les changements anatomiques du corps humain avec l'âge.

En ce qui est de la description de l'âge du patient, en français, le plus souvent, les rédacteurs des rapports emploient la structure [patient + (ÂGÉ) DE + NOMBRE + ans] : « une patiente

#### **Fr. :**

*Mme H., 66 ans, 1,55 m pour 50 kg, a présenté une phlébite et une embolie après cholécystectomie il y a 3 ans. Elle prend de l'Inexium\* pour une hernie hiatale. Elle consulte pour des lombalgies apparues depuis 8 jours après une chute d'une chaise, sur le dos. Ses douleurs sont strictement mécaniques : au lit elle ne souffre pratiquement pas, mais les douleurs sont violentes dès la mise en charge.*

#### **Ang. :**

*A 71-year-old male underwent right CAS for a >70% symptomatic internal carotid artery (ICA) stenosis at an outside facility. Five years later, the patient developed recurrent transient ischemic attacks (TIAs) (4-5 times per day), and duplex ultrasound demonstrated an echolucent atherosclerotic plaque with an irregular surface without significant ISR (diameter reduction, 45%) at the level of the right carotid bulb.*

Dans les exemples précités, il est possible de remarquer que du point de vue discursif, et notamment dans le cadre du genre textuel des rapports de cas clinique, les patients sont caractérisés à travers les données démographiques : Mme H., 66 ans, 1,55 m pour 50 kg, a 71-

de 9 ans », « une femme de 51 ans », « Monsieur H. D., âgé de 58 ans ». En anglais, la structure [a + NOMBRE-YEAR-OLD + patient], principalement employée dans les rapports analysés, présente une structure sémantiquement équivalente à celle en français : « a 24-

*year-old gentleman* », « *a 71-year-old male* », « *a 47-year-old man* », « *a 35-year-old lady* ». Dans le contexte de spécialité chirurgicale, le critère d'âge marque une circonstance (modalité de mesure) qui précise et conditionne une action (la consultation du patient et le traitement administré).

Toutefois, nous avons constaté qu'une plus grande divergence existant entre les langues relève des caractéristiques lexicales et morpho-syntaxiques des collocations désignant le sexe biologique des patients. Dans les textes français, trois types de structures sont employées pour désigner les patients de sexe féminin et masculin : [un patient / une patiente], [Madame / Monsieur + INITIALES DU NOM] et [un homme / une femme] : « *il s'agit d'une patiente de 18 ans* », « *Monsieur H. D. [...] est hospitalisé* », « *une femme [...] se présente* ». Ces exemples montrent que la langue française prend en charge la distinction de genre biologique à l'aide des moyens morpho-syntaxiques, particulièrement des mots grammaticaux tels que l'article (un / une), les flexions nominales (patientø / patiente), et les mots lexicaux « homme / femme ». Malgré les outils langagiers (grammaticaux), la dénotation des propriétés biologiques et anatomiques de type « être humain de sexe féminin / masculin » de ces patients est faiblement marquée dans les textes français. Et plus encore, la construction de type [Madame / Monsieur + INITIALES DU NOM] relève d'une dimension sociale (formule de politesse) de la communication.

Cependant, la langue anglaise, dans le cas de la désignation du sexe biologique, mobilise moins d'outils morphosyntaxiques, mais plus de moyens lexicaux. Dans les textes en anglais, nous avons identifié les structures suivantes : « *gentlman / lady* », « *man / woman* », « *male / female* ». Si les deux premières constructions, - bien que dans les rapports en anglais les locuteurs ne mentionnent pas d'initiales des patients -, semblent être identiques à celles en français (« Madame / Monsieur », et « femme / homme »), les termes « male » (male, homme) et « female » (femelle, femme, fille) les plus fréquents dans les textes du corpus, tendent à préciser explicitement les caractéristiques anatomiques du patient : « *male is a person of the sex whose organs produce spermatozoa for fertilizing ova* » ;

« *female is a person of the sex whose cell nuclei contain two X chromosomes and who is normally able to conceive and bear young* ». Dans les textes français, les termes « male » et « femelle » ne sont pas employés étant dotés d'une forte connotation relative à l'« animal appartenant au sexe apte à produire des ovules », ou encore d'une connotation péjorative.

Il s'avérerait ainsi, que la langue anglaise représente plus souvent le patient en tant qu'entité anatomique, alors que dans la représentation en français cette dimension est moins marquée, le patient étant perçu plutôt en tant qu'être social.

### **Conceptualisation des parties du corps du patient**

L'anatomie du corps humain et, en particulier, la manière de désigner les parties du corps, a également fait objet de nos observations. Si en matière de la dénomination des organes du corps humain nous n'avons pas remarqué de différences significatives, la désignation de certaines zones du corps exige une attention particulière. À titre d'exemple citons, en français, les structures telles que « le bas du corps » / « le haut du corps », « le haut du dos » / « le bas du dos ». Du point de vue formel, les parties du corps mentionnées sont dénommées par le biais des substantifs qui constituent une classe conceptuelle à caractère « d'indépendance sémantique » [Charaudeau 1992 : 18]. Les dénominations par substantifs « le haut » / « le bas » renvoient à des entités désignées à elles-mêmes et qui ne se disent que d'elles-mêmes. En d'autres mots, pour désigner les zones et les parties du corps, les sujets parlants francophones conceptualisent d'abord les zones localisées dans l'espace (« le haut », « le bas ») et, ensuite, les mettent en corrélation avec d'autres objets du monde phénoménal qui sont « le corps humain » ou « le dos ». Pour ainsi dire, initialement, les deux entités « le haut » / « le bas » et « le corps » / « le dos » coexistent séparément dans la cognition du sujet parlant.

Pour dénommer les mêmes zones anatomiques, la langue anglaise met à disposition du locuteur des moyens morpho-syntaxiques différents, à savoir « *upper body* », « *lower body* », « *upper back* », « *lower back* ». L'analyse des caractéristiques formelles de ces structures révèle que les substantifs

« body » et « back » sont précédés, conformément aux règles de la grammaire anglaise, par des adjectifs qualificatifs « upper » (supérieur) et « lower » (inférieur). Ces derniers font partie de la classe conceptuelle des propriétés caractérisant les objets « body » et « back » et constituent des apports d'informations supplémentaires pour la base (ou le support) de prédication (« body » / « back »). Au niveau conceptuel et sémantique, cette affirmation signifie que, dans le contexte médical, les sujets parlants anglophones perçoivent et catégorisent, dans un premier temps, les êtres « body », « back » et ce n'est qu'ensuite qu'ils leur attribuent des propriétés : « *higher that referencepoint* in relation to physical position (pour « upper ») ou « *physically situated below a reference point* » (pour « lower »).

Ainsi, ces éléments permettent de déduire que l'espace circonscrit par le corps humain, n'est pas perçu de la même manière dans les deux langues. En anglais, la morphologie des adjectifs « upper » et « lower » renvoie étymologiquement à des formes du comparatif : low / up (le positif) - lower / upper (le comparatif de supériorité). Ceci permet de constater que, pour le locuteur anglophone, l'espace compris dans les limites du corps humain est organisé non seulement par le biais des qualités (lower / upper), - équivalentes à des zones (zones) précises -, attribuées à l'être (body / back) mais aussi grâce à l'aspect graduable de ces qualités, car le comparatif présuppose une confrontation entre des degrés à l'intérieur d'une même propriété. Pour le locuteur francophone, l'espace limité par le corps, ses zones et ses parties ne sont pas organisées de la même manière. Elles ne sont pas représentées comme propriétés ou qualités de l'entité « corps ». La marque formelle telle que la préposition « de » indique et spécifie plutôt une relation sémantique de dépendance (et même d'interdépendance) entre « le haut / le bas » d'une part, et « le corps / le dos », dont l'un (corps, dos) constitue le pôle de référence de la relation.

#### **Relation conceptuelle patient - pathologie**

Par ailleurs, dans le discours médical, la perception de la notion *patient* est construite au travers de la relation existant entre le patient et la pathologie diagnostiquée. Ce chapitre

traitera des expressions en anglais et en français utilisées pour exprimer cette corrélation sémantique.

Dans les textes analysés, nous avons noté que les auteurs francophones recourent le plus souvent aux constructions de type [sujet + (est) ATTEINT DE + pathologie] : « un patient *atteint d'un anévrysme* », « un patient *atteint d'une sténose aortique* », « des patients *atteints d'une ischémie critique des membres inférieurs* ». Du point de vue formel, cette construction est représentée par la voix passive, où le verbe auxiliaire « être » est suivi par « atteint », participe passé du verbe « atteindre ». L'enjeu sémantique d'une telle structure est de démontrer que le sujet grammatical (patient) subit une action produite par la pathologie sur son état (physique ou psychologique). Le patient serait ainsi caractérisé au travers de l'action effectuée par l'agent non humain (*un anévrysme, une sténose, une ischémie*). Cette hypothèse se confirme du point de vue syntaxique, car le groupe verbal « être atteint » connote, selon le dictionnaire Larousse<sup>29</sup>, une souffrance d'un mal ou d'une déficience, ainsi que le fait d'en être affecté ou d'en être victime.

En anglais, la relation « *patient - pathologie* » est exprimée par les cooccurrences lexicales de type [PATHOLOGIE + patient] : « *TAA (thoracic artery aneurysm) patient* », « *stroke patient* », « *diabetes patient* » et [patient + WITH + PATHOLOGIE] : « *patients with aortic stenosis* », « *patient with arteritis* », « *patients with critical limb ischemia* ». Dans les constructions de type [PATHOLOGIE + patient], les maladies dénommées accomplissent grammaticalement une fonction d'adjectifs qualificatifs qui décrivent les propriétés (*TAA, stroke, diabetes*) du sujet de la prédication (*patient*). Dans les constructions de type [patient + WITH + PATHOLOGIE], les maladies sont marquées par le biais de la préposition « with » (avec). Dans ce cas, sur le plan sémantique, il s'agit de l'association des deux entités distinctes « le patient » et « la pathologie ». Les caractéristiques formelles, - le substantif « patient » est antéposé à « with » et « stenosis », « arteritis » ou « ischemia » -, permettent de déduire que les êtres

<sup>29</sup> Version en ligne disponible sur [http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%c3%aatre\\_atteint/6215?q=atteint#6196](http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%c3%aatre_atteint/6215?q=atteint#6196)



« patient » et « pathologie » ne sont pas sur le plan d'égalité dans la conceptualisation cognitive, mais l'un d'eux (pathologie) est en relation de dépendance vis-à-vis à l'autre (patient) : une pathologie devient ainsi une propriété qui accompagne et caractérise le patient.

L'analyse des traits formels et sémantiques des collocations en deux langues met en évidence le fait que la langue française représente le patient en tant qu'un être affligé, frappé, ou mis à l'épreuve de la maladie qu'il subit. Les collocations françaises laissent entendre que la pathologie affecte fortement l'état physique et psychologique du patient. La langue anglaise est manifestement plus pragmatique, dans le sens où elle ne fait que constater et rapporter les faits significatifs pour le médecin : la pathologie ne fait que caractériser et accompagner l'être « patient », cette première étant considérée comme une propriété parmi tant d'autres (grand, intelligent, gentil), exempte d'indications et d'interprétations relatives à l'impact sur l'état physique ou psychologique du patient.

Par ailleurs, à regarder de près la représentation de *patient* en tant que porteur de maladie, nous avons observé quelques particularités d'ordre syntagmatique propres à chacune des deux langues. Ainsi, la langue française impose le syntagme [CHEZ + PATIENT] qui correspond au groupe prépositionnel [IN + PATIENT] en anglais. Il devient possible de constater que le point de divergence principal se situe au niveau des prépositions « chez (fr.) » et « in (ang.) » :

**Fr. :**

- chez le patient atteint d'un anévrisme
- la sténose aortique chez des patients âgés
- l'AOMI est asymptomatique chez 94% des patients

Même qu'à l'échelle globale les deux prépositions « chez » et « in » expriment un rapport sémantique d'intériorité, leur nature n'est pas identique dans les deux langues. Dans le cas de la cooccurrence lexicale française [CHEZ + PATIENT], le groupe prépositionnel désigne un être animé (une personne) qui est défini en tant que lieu de phénomène et dont on décrit des traits ou des comportements. Dans la cognition des locuteurs, la référence (patient) ne se confond pas avec la

position du sujet parlant : le patient reste perçu de l'extérieur. Dans le cas de la préposition anglaise « in », l'idée d'une intériorité localisée dans l'espace est plus apparente, avec une prise en considération des paramètres tels que volume ou dimensions physiques. Cette préposition indique une position dans un lieu *clos*, *circonscrit* et *borné* par des limites du corps humain dans une perspective à trois dimensions. En ce qui concerne le point de visée, la position du sujet parlant semble coïncider avec celle de la référence (pathologie, symptôme) : le sujet parlant sait (voit) ce qui se passe à l'intérieur du corps du patient.

Cette analyse sémantique nous permet de supposer que dans le contexte du discours médical, la langue française véhicule une représentation du patient en tant que lieu de pathologie sans fournir aucune information supplémentaire sur son orientation, les dimensions ou l'espace occupé. À son tour, la langue anglaise de par les constructions morpho-syntaxiques, construit une image du patient en tant que lieu extensif perçu en tant que volume délimité à l'intérieur duquel se trouve la pathologie.

**Relation conceptuelle patient - traitement / chirurgien**

Les collocations qui reflètent le rapport « patient - traitement / médecin » peuvent varier selon les auteurs. Dans le cadre du travail actuel, nous avons choisi d'en présenter celles qui, du point de vue sémantique et formel, présentent un intérêt particulier : « patient *on antibiotics* (ang.) » vs. « patient *sous antibiotiques* (fr.) » et « *anticoagulated patient* (ang.) » vs.

**Ang.:**

- *in patients with abdominal aortic aneurysms*
- *aneurysms in patients with autosomal dominant polycystic kidney disease*
- *intracranial stenosis in young patients*

« patient *traité par anticoagulant* (fr.) ».

À étudier l'expression anglaise « patient *on antibiotics* » de près, la préposition « on » indique une position de supériorité de l'être « patient » relativement à l'être « antibiotics ». Bien que nous comprenions qu'il n'y a pas de contact physique entre l'être « patient » et l'être « antibiotic » qui devient le point de référence (de type « le livre est *sur* la table »), la préposition « on » exprime une vision de superposition. Cela signifie que, dans la cognition du sujet parlant

anglophone, le traitement « antibiotics » survient d'abord, et ce n'est qu'après que « le patient » est « superposé » relativement au traitement. Autrement dit, pour palier le problème de santé, le patient « se repose », ou « s'appuie » sur le traitement proposé.

À l'instar de l'idiome anglais, dans le syntagme français « patient *sous antibiotiques* », le traitement « antibiotiques » sert de référence par rapport à laquelle se place l'objet « patient ». Toutefois, la préposition « sous », par extension de sens, exprime le rapport d'infériorité et de dépendance du patient soumis à l'action du traitement par « antibiotiques ».

Dans l'expression anglaise « *anticoagulated patient* », le participe passé « *anticoagulated* » fonctionne comme qualificatif qui décrit l'état résultatif d'une action, une finalité d'un processus ou d'une activité produite par le médicament. Ainsi, le traitement est considéré en tant qu'agent de l'action, le patient en étant un objet. Dans cette construction, l'action effectuée par l'agent a un impact sur un être humain. Celui-ci est affecté physiquement par cette action et son état se trouve modifié par les visées de l'agent. Par ailleurs, la présence du médecin n'est pas perceptible.

L'expression française « patient *traité par anticoagulant* », contrairement à celle en anglais, n'indique pas explicitement le résultat de l'action : le patient est traité, mais le sujet parlant ne communique pas l'impact exact du traitement sur l'état du patient. Le patient n'est point un objet de l'action effectuée par la substance « anticoagulant », mais plutôt celui de l'action réalisée par le médecin : c'est bien le médecin qui traite le patient et non le médicament. Par conséquent, « anticoagulant » n'est pas considéré comme agent, mais acquiert une valeur instrumentale et devient un moyen choisi par le médecin pour agir sur l'état du sujet.

### **Apport à la didactique de la traduction spécialisée**

Dans le cadre des formations à la traduction scientifique et technique, en particulier au stade d'initiation à la spécialisation et au sein de la démarche documentaliste, s'appropriier des méthodologies d'analyse à l'instar de celle exposée dans les chapitres précédents du présent travail et portant

sur des notions des domaines de connaissance particuliers, fournira des outils supplémentaires aux apprenants de la traduction en voie de spécialisation. Utilisée en tant qu'élément de stratégie de lecture et instrument d'analyse textuelle préalable au stade de transcodage, la méthodologie proposée, peut contribuer à la mise en évidence des corrélations existant entre différents éléments, à savoir :

- les formes grammaticales qui présentent des modes d'expression propres à chaque langue prise en considération ;

- les traits sémantiques qui dépendent des corrélations et des rapports syntagmatiques qui s'établissent entre les signes au sein du discours spécialisé ;

- les modes de conceptualisation référentielle qui représente l'activité du langage qui consiste à rendre compte de la réalité à travers le filtre de l'expérience humaine, où tout signe réfère à cette réalité construite comme perception signifiante de la réalité.

La prise de conscience de l'interdépendance de ces trois groupes d'éléments permet de suggérer à l'apprenant des solutions de certaines contraintes lexicales grâce à l'explication de la sémantique des formes lexicales et des rapports syntagmatiques, et grâce à l'interprétation de la conceptualisation du réel qui est à leur origine.

La perspective contrastive anglais-français, quant à elle, participe non seulement au processus de l'acquisition du lexique et des rapports syntagmatiques entre les éléments constitutifs dans chaque langue, mais aussi permet aux apprenants d'interroger les ressemblances et les divergences des cadres conceptuels cible et source pour s'en affranchir dans la pratique traductionnelle ultérieure.

### **Conclusion**

Dans la présente contribution, à l'exemple de la notion *patient*, nous avons présenté une analyse de ses représentations véhiculées par et dans le discours médical. En asseyant notre recherche sur les aspects lexicaux, morpho-syntaxiques et sémantiques des collocations lexicales évoquant la figure du patient, il est devenu possible d'extraire des indications sur les modes de conceptualisation et sur la perception de la notion *patient* dans le genre textuel des rapports de cas cliniques. L'approche

de travail contrastive anglais-français a confirmé qu'au sein de la discipline chirurgicale vasculaire, la perception de la notion étudiée varie selon les locuteurs anglophones et francophones, l'expression linguistique ne faisant que témoigner de la conceptualisation sous-jacente. Enfin, nous avons démontré les apports didactiques de la méthodologie

de mise en corrélation des éléments formels, sémantiques et conceptuels en tant qu'outil indispensable de la pratique traductionnelle.

### LITERATURE

1. Balliu, Ch., 2001, Les traducteurs : ces médecins légistes du texte, *Meta: Translators' Journal* 46, № 1. P. 92-102.
2. Balliu, Ch., 2005, Le nouveau langage de la médecine : une affaire de socioterminologie, *Meta: Translators' Journal* 50, № 4. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/019909ar>. [Consulté le 14/01/2016].
3. Balliu, Ch., 2010a, Le traducteur, le médecin et le patient, *Meta: Translators' Journal* 5, № 1. P. 15-22.
4. Balliu, Ch., 2010b, Le traducteur et la littérature médicale, *Synergies Tunisie. La traduction des textes spécialisés: un retour sur des lieux communs*, № 2. P. 65-73.
5. Charaudeau, P., 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette.
6. Chuquet, H., Paillard, M., 1989, *Approche linguistique des problèmes de traduction anglais - français*. Paris, Ophrys.
7. Maniez, F., 2000, La prémodification nominale en anglais médical : quelques problèmes de traduction. In D. Banks (dir.), *Le groupe nominal dans le texte spécialisé*. Paris, L'Harmattan. P. 117-136.
8. Maniez, F., 2001, Ambiguïté syntaxique des groupes nominaux en anglais médical, *Cahiers de l'APLIUT* 20, № 4. P. 53-65.
9. Maniez F., Thoiron Ph., 2004, Les groupes nominaux complexes dans le décodage et la traduction en langue de spécialité : quelles ressources lexicales pour l'apprenant en anglais médical?, In D. Banks (dir.) *Vocabulaire de spécialité et lexicographie d'apprentissage en langues-cultures étrangères et maternelles*. Paris, Klincksieck-Didier érudition. P. 327-346.
10. Monin, S., 1993, La siglaison en langue médicale et problèmes de traduction, *ASp*, № 2. P. 29-53. Disponible sur : <http://asp.revues.org/4264>. [Consulté le 14/01/2016].
11. Rouleau, M., 1995, La langue médicale : une langue de spécialité à emprunter le temps d'une traduction, *TTR : traduction, terminologie, rédaction* 8, № 2. P. 29-49.
12. Rouleau, M., 2003, La terminologie médicale et ses problèmes, *Panacé* 4, № 12. P. 143-152.
13. Vinay, J.P., Darbelnet, J., 1977, *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. Paris, Didier.

**С. М. Прокопьева**  
*Якутск, Россия*

## СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МНОГОЗНАЧНЫХ ГЛАГОЛОВ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО И ЯКУТСКОГО ЯЗЫКОВ

**АННОТАЦИЯ.** В настоящей статье проведён сопоставительный анализ многозначных синонимических глаголов движения современного немецкого и якутского языков. Целью работы является сопоставительный анализ лексикографической кодификации феномена многозначности в разных языках, относящихся к германским и тюркским языковым семьям. В работе использованы методы компонентного анализа и дистрибутивного анализа лексики. Общим методом исследования является индуктивно-дедуктивный. Глаголы "gehen" и "бар" по своей семантике входят в группу глаголов движения и являются продуктивными в семантическом плане. Различие в кодификации многозначных глаголов в лексикографии современного немецкого языка и многозначных глаголов современного якутского языка объясняется тем, что в академическом Толковом словаре якутского языка в качестве иллюстративного материала к словам приводятся примеры из фольклора, произведений якутских писателей, поэтов, публицистики и т.д. Субъектом движения у данных глаголов являются как живые, так и неживые существа (человек, природное явление, артефакт, абстрактное явление и т.д.), а сами глаголы "gehen" и "бар" являются аналогом процесса движения. Прямые номинативные значения глаголов "gehen" и "бар" отражают основные компоненты концептуальной структуры, которое можно отнести к ядру концепта: объект. Концептуальная параметризация единиц лексикона современного немецкого и якутского языков способствует проникновению в тайны когнитивной деятельности человека по креативному освоению мира и выявлению функциональной значимости языковых единиц в межкультурной коммуникации.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** сопоставление, субъект, объект, кодификация, многозначность.

**Сведения об авторе:** Прокопьева Светлана Митрофановна, доктор филологических наук, профессор, руководитель НОЦ «Типология языков и межкультурная коммуникация», Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова; адрес: 677007, г. Якутск, ул. Белинского, 58; e-mail: dsmplana@mail.ru.

**S. M. Prokopieva**  
*Jakutsk, Russia*

## COMPARATIVE ANALYSIS OF POLYSEMANTIC VERBS OF THE MODERN GERMAN AND YAKUT LANGUAGES

**ABSTRACT.** The present paper provides comparative analysis of polysemantic synonymic verbs of motion of the modern German and Yakut languages. The purpose of the study is comparative analysis of lexicographic codification of the polysemy phenomenon in various languages of the German and Turkic language families. The methods of component analysis and distributive vocabulary analysis have been employed. The general research method is inductive-deductive. The verbs gehen and bar relate to the verbs of motion according to their semantics, being semantically productive. The difference in codification of polysemantic verbs in lexicography of the modern German language and polysemantic verbs of the modern Yakut language is due to that words in the Great Academic Dictionary of the Yakut Language are illustrated by examples from folklore, literary, and journalistic texts, etc. The subject of motion in the given verbs are both animate and inanimate beings (human, natural phenomenon, artifact, abstract phenomenon, etc.), with the verbs gehen and bar being an analogue of the motion process. The direct nominative meanings of the verbs gehen and bar reflect the main components of the concept structure that can be related to the concept's core: the object. Concept parameterization of vocabulary units of the modern German and Yakut languages provide insight into cognitive activity of man to acquire the world creatively and reveal functional value of language units in cross-cultural communication.

**KEYWORDS:** comparative, subject, object, codification, polysemy.

**About the author:** Prokopieva Svetlana Mitrofanovna, PhD in Philology, Professor, North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia.

Актуальность данного исследования определяется возросшим интересом к типологическому изучению языков, в частности, к сопоставительному изучению концептуальной структуры многозначных глаголов в связи с наиболее интенсивно развивающимися в настоящее время направлениями когнитивной лингвистики, психолингвистики, социолингвистики, культурологии и т.д. Недостаточно изученной остается проблема разных типов полисемии в разных языках, находящихся на разных этапах своего исторического развития [Будагов 1977; 43; Nerlich, Todd 2003].

Слова в языке представляют собой универсальную основу для развития многозначности. Многозначность представляет собой языковую универсалию. Она является неотъемлемой составляющей языков, их конститутивным свойством, при этом «полисемия – категория по преимуществу семасиологическая» [Новиков 1982; 190]. Сопоставительное исследование полисемии в связи с когнитивной деятельностью человека является одним из перспективных направлений современного языкознания [Katz 1972; Боярская 2007; 54-61; Ковалева, Кульгавова 2014].

Целью работы является сопоставительный анализ лексикографической кодификации феномена многозначности в разных языках, относящихся к германским и тюркским языковым семьям. Научная новизна работы заключается в том, что объектом изучения служит многозначный глагол **"gehen"** (идти) немецкого языка, который впервые сопоставляется с многозначным глаголом якутского языка **"бар"** (идти) на основе анализа концептуальной структуры исследуемых глаголов.

В работе использованы методы компонентного анализа и дистрибутивного анализа лексики. Общим методом исследования является индуктивно-дедуктивный.

Глаголы **"gehen"** и **"бар"** по своей семантике входят в группу глаголов движения и являются продуктивными в семантическом плане. Лексикографическая кодификация лексических единиц прямой и косвенной номинации репрезентирует семантическую структуру языковых единиц [Wierzbicka 1985]. Различие в кодифи-

кации многозначных глаголов в лексикографии современного немецкого языка и многозначных глаголов современного якутского языка объясняется тем, что в Большом академическом Толковом словаре якутского языка [2005; 184-190] в качестве иллюстративного материала к словам приводятся примеры из фольклора, произведений якутских писателей, поэтов, публицистики и т.д. Крупным достижением современной якутской лексикографии можно считать издание томов (одиннадцати из пятнадцати) нормативно-регистрирующего Большого академического многотомного Толкового словаря якутского языка. Непреходящее значение Словаря заключается в стремлении показать многовековое лексическое богатство языка якутского народа, его уникальные семантические особенности. Одной из таких особенностей является кодификация структурной семантики многозначных слов, которые являются продуктом длительного исторического процесса.

Глагол движения **"gehen"** в "Новом большом немецко-русском словаре" [2010; 125-126] кодифицирован 19 лексическими и 11 фразеологическими единицами. Во II томе Большого академического Толкового словаря якутского языка [2005; 184-190] многозначный глагол движения **"бар"** представлен 19 лексическими и 23 фразеологическими единицами. Фразеологические единицы в данной статье не подвергаются анализу. Для многозначных глаголов **"gehen"** и **"бар"** участник ситуации действия, выраженный субъектом, представляет наибольший интерес для исследователя, так как парадигматическое значение данных глаголов отражает основные компоненты концептуальной структуры через субъект. Субъектом движения в данных глаголах могут быть как живые, так и неживые существа (человек, животное, механическое средство и т.д.), а сами глаголы **"gehen"** и **"бар"** являются аналогом процесса движения.

Перед сравнительным анализом многозначных глаголов **"gehen"** и **"бар"**, остановимся сначала подробнее на детальном анализе субъекта многозначного глагола **"gehen"**.

1. Живые существа:

Он: Er ist durch eine harte Schule

gegangen. - перен. он прошел суровую школу жизни.

Я: Ich muss gehen - мне пора (идти).

Его семья: Seine Familie geht ihm ueber alles. - его семья для него выше всего.

Министр: Nach dieser Affaere musste der Minister gehen. - после этого скандала министр был вынужден уйти в отставку.

Кондуктор: Er geht als Schaffner. - он работает кондуктором.

2. Неживые существа:

Окно: Das Fenster geht nach Norden. - окно выходит на север.

Дверь: Die Tuer geht auf den Hof. - дверь ведет [выходит] во двор.

Приз: Der erste Preis ging an die Frau N. - первый приз достался госпоже Н.

Мяч: Der Ball ging ins Tor. - мяч попал в ворота.

Ручка: Die Klingel geht nicht. - звонок не работает.

Часы: Die Uhr geht nicht mehr. - часы не ходят.

Телефон: Dann ging das Telefon. - потом зазвонил телефон.

Дело: Die Sache scheint dahin zu gehen, dass ... - дело кажется, идет [клонится] к тому, что ...

Стих: Wie geht der Vers [das Lied]? - разг. Как (дальше) говорится в стихе [в песне].

Товар: Die Ware geht gut [ausgezeichnet] - товар идет хорошо [отлично].

Магазин: Das Geschaefft geht gut - дело [предприятие] процветает [идет хорошо].

Штука: Zehn Stueck geht auf ein Kilo. - на килограмм идет десять штук.

Вода: Das Wasser ging mir bis an den Hals. - вода дошла мне до горла.

Тесто: Der Teig ist nicht genug gegangen. - тесто не подошло [плохо поднялось].

Юбка: Der Rocksaum geht bis zu den Knien. - юбка (доходит) до колена.

Музыка: Diese Musik geht ins Ohr - разг. эта музыка легко запоминается.

Ритм: Der Rhythmus geht in die Beine. - под этот ритм так и хочется танцевать.

Сумма: Die Summe geht in die Hunderte. - сумма исчисляется сотнями.

Концептуальный анализ многозначного глагола "**gehen**" современного немецкого языка выявил следующие

основные концепты: человек, природное явление, артефакт, абстрактное явление.

Для расшифровки функциональных актуализаций необходимо вернуться к структуре знания, стоящей за языковой единицей. Прямое номинативное значение глагола "**gehen**" отражает основные компоненты концептуальной структуры, которые можно отнести к ядру концепта - объект.

3. Объекты:

1. Живые существа:

Он: Ich sehe ihn lieber gehen als kommen. - по мне он лучше бы вообще не приходил.

Женщина: Der erste Preis ging an die Frau N. - первый приз достался госпоже Н.

2. Неживые существа:

Школа: Er ist durch eine harte Schule gegangen. - перен. Он прошел суровую школу жизни.

Север: Das Fenster geht nach Norden. - окно выходит на север.

Двор: Die Tuer geht auf den Hof. - дверь ведет [выходит] во двор.

Ворота: Der Ball ging ins Tor. - мяч попал в ворота.

Ухо: Diese Musik geht ins Ohr - разг. эта музыка легко запоминается.

Ноги: Der Rhythmus geht in die Beine. - под этот ритм так и хочется танцевать.

Совесть: Das geht gegen mein Gewissen. - это не согласуется с моей совестью.

Принцип: Das geht gegen meine Grundsaeetze. - это противоречит моим принципам.

Килограмм: Zehn Stueck geht auf ein Kilo. - на килограмм идет десять штук.

Ведро: In diesen Eimer geht zehn Liter Wasser. - в это ведро входит десять литров воды.

Горло: Das Wasser ging mir bis an den Hals. - вода дошла мне до горла.

Сотня: Die Summe geht in die Hunderte. - сумма исчисляется сотнями.

Все: Seine Familie geht ihm ueber alles. - его семья для него выше всего.

Жизнь и смерть: Es geht ums Leben und Tod. - это вопрос жизни и смерти.

Горизонт: Das geht ueber seinen Horizont. - перен. Это выше его понимания.

Объектами многозначного глагола современного немецкого языка "**gehen**" являются следующие концепты: человек, артефакты, природные и абстрактные явления.

Перейдем к детальному анализу субъекта и объекта движения многозначного глагола "**бар**", исходя из приведенного в словаре иллюстративного материала:

#### 1. Живые существа:

Человек: "**Бар**" диэтэххэ кэлэр, "кэл" диэтэххэ **барар** киһи = Когда говорят ему "уйду" человек приходит, когда говорят ему "приходи" человек уходит.

Мы: Аны чаас аҕаарынан мантан сатыы **барабыт** = Через полчаса мы пойдём отсюда пешком.

Перевозчики: Таһауасчыттар Саха дьоно олорор уонча көһүн устатыгар ат көлөнөн **бараллар** = Перевозчики едут на конях примерно 10 км по тем местам, где живут якуты.

Втроём: Балтыбыныын, быраапыныын үһү буолан ханнык эрэ кыра наадауа эргэ балаһаҕа **бардыбыт** = Я с сестрой и братом втроём пошли в старый балаган по какой-то мелкой надобности.

Старик: Оуонньор күһүөрү Муһур Атах иһинээүи Байбал өтөөттэн оуһунан от тизэй **барда** = Под осень старик поехал на быке за сеном из местности Муһур Атах, где находится жилище Павла.

Я: Артыалым күрүөтүн Ааннарын аһаммын Куоракка мин бүгүн үөрэнэ **барабын** = Открыв ворота артели, я иду сегодня в город учиться.

Утка: Саалаах эбит буоллар, ытарга кус бэртик **барда** = Было бы у меня ружьё, утка пролетела удобно для стрельбы.

Анечка (Аанчык): Былырыын саас Аанчык Суудап учууталга **барбыт** = Весной прошлого года Аанчык ушла к учителю Судову.

Я: Таптаабат киһибэр **бараммын**, Мин "ойох" буолан олоортум = Выйдя замуж за нелюбимого, я стала его женой.

Девушка: Суос-соуотох эйиэхэ эрэ сонумун этэбин: Валя кыыс Ваня уолга **барыах** буолбут үһү = Тебе только говорю: девушка Валя собирается идти за парня Ваню замуж.

Корова: [Ыраахтаауы сауана] биир ынахтаахпыт хабалауа **барара** = В царское время единственная корова шла на заклатие за долги наши. Же-

нушка: Эмээхсиним эрэйдээх, Эн урутаан **бардаууҕ**. Бауар, мин сотору Батыһарым буолуоуа = Женушка дорогая, ты ушла раньше меня, возможно вскоре я последую за тобой.

#### 2. Неживые существа:

Самолёт: Манна биир эрэ сөмөлүөт соууруу **барарга** бэлэм турар = Здесь стоит один единственный самолёт, готовый взлететь.

Поезд: Ыас хара буруолаах буй-астар Ыарахан ындыылаах **бараллар** = Поезда, окутанные чёрным дымом, идут тяжело грузенные.

Бутылка: Бытыылката сыһа **барда** = Бутылка пролетела мимо цели.

Ручей: Ырааһыйа улауа өттүнэн хахыйах былаастаах ыаруа талах бөөлүү үүммүт кыарауас үрүйэтэ оруочуйан **барар** эбит = Тонкий ручей журчит в ту сторону поляны, заросшей молодыми березками и ветвистыми ивами.

Дорога: Хас да сиринэн солоҕдо уонна тиий быһыта охсуталаан ааспыт омоон суол **бара турда** = Еле заметная, заросшая местами дорога, по которой пробежали колонок и белка, уходила вдаль.

Речушка: Үрэх кыракый төгүрүк көлүччэлэринэн, күөллэринэн ситим тардан ыла-ыла, салуанан **бара** турар = Речушка, соединяя мелкие озера и озёрки, продолжила своё течение дальше.

Усилие: От үлэтигэр сылдьар дьон ордук сыралара барар = Больше усилий тратятся у людей, работающих на сенокосе.

Пот: Мин бу холкуоска элбэх көлөһүнүм **барда** = Много пота потрачено у меня в этом колхозе.

Усилие: Кыра-хара норуот иһин сыаналаах сырата **бардауа** = Его бесценное усилие потрачено на бедных и сирых.

Финансы: Ити таах хаалан турар куһауан маар бауайы сири куурдан ордостон олорутум. Дэлэлээх үбүм **барбатауа** = Я стал жить осушив эту заброшенную и заросшую марь. Огромное количество финансов ушло на это.

Деньги: Төһө харчыта кураанахха **барбытай?** = Сколько денег пропало впустую.

Время: Туох да туһата суохха күн-дьыл бөөү **барда** = Много времени затрачено бесполезно.

День: Ый хонуга ыраатан **барда**,

нэдиэлэ хонуга тэйэн барда = Дни месяца удалились, дни недели отделились.

Слух: Суол аайы сурах бардын диэн, Суон саалынан мохсуо охсубуттар, Халыһа хаһанан Харчы кэбиспиттэр = Пусть слух пойдет повсюду, они играют толстым брюшным жиром как деньгами, толстым жиром как городками.

Краска: Бу дьэиэ муостатын кырааската барбыт = Краска пола этого дома сошла.

Полуда: Лаһхара хараарбыт алтан чаанньыгы сууһа сатаан кэбистибит: Долуой ырааһырбат, дуйа барбыт эбит = Старались очистить слишком загрязненный медный чайник: Совсем не очищается, полуда сошла.

Паводок: Дэриэбинэ ыалларын аһыыр күөллэрин халаан уута илдэ барбыт = Паводок унес с собой озеро, из которого люди пили.

Пожар: Мэрэлээх эбэ алааска отчут күөстэммит отуутуттан улахан баһаар барбыт = В аласе Мэрэлээх возник пожар от костра, на котором готовил сенокосчик еду.

Кровь: [Бадин Саввиһа:] Хааныһа төһө барда? =[Бадин у Саввина:] Сколько крови ушло?

Работа: Ол эрээри үлэ-хамнас тохтоло суох барара = Тем не менее, работа спорилась.

Шапка: Бу бэргэһэ эйиэхэ бэркэ барар = Эта шапка тебе очень идет.

Одежда: Күөрэгэй "Туораахха" ханнык да таһас барбатын өйдөөтө = Кёрегей поняла, что Туорааху никакая одежда не идет.

Брови: Маша сиэркилэ иннигэр хара хааһын хамсатан, тэрбэһини турда. Хааһа киниэхэ олус барар = Маша стоит перед зеркалом играя бровьями. Брови ей очень идут.

Гимнастерка: Халлаан күөүэгимнастерката киниэхэ анаан тикпит курдук олус барара = Гимнастерка голубого цвета, как будто сшитая специально для него, очень идет ему.

Конина: Сылгы этэ миһиһэ барбат = Конина не годится для супа.

Чай: Үрүһ чаанньыктаах чэй үчүгэйдик барбыт = Чай в заварнике хорошо заварился.

Суп: Күөспүт миһинэ бара илик = Суп ещё не сварился.

Покойник: Бокуонньук атааннаах, арүастаах аан ийэ дойду

түбүгүттэн араһсан, быстыбат үһун сынньалаһа барбыт = Покойник, освободившись от бренного мира, забот, отошел на вечный покой.

Концептуальный анализ многозначного глагола "**бар**" выявил следующие основные концепты: человек, животные, время, информация, природное явление, артефакт, физическое состояние, материальное состояние.

Для расшифровки функциональных актуализаций необходимо вернуться к структуре знания, стоящей за языковой единицей. Прямое номинативное значение глагола "**бар**" отражает основные компоненты концептуальной структуры, которые можно отнести к ядру концепта - объект.

Объекты:

1. Живые существа:

Учитель: Былырыһын саас Аанчык Суудуп учууталга барбыт үһу диэни истибитим = Весной прошлого года Аанчык ушла к учителю Судову.

Человек: Таптаабат киһибэр бараммын, Мин "ойох" буолан олоортум = Выйдя замуж за нелюбимого человека, я стала его женой.

Ваня: Суос-соһотох эйиэхэ эрэ сонуммун этэбин: Валя кыыс Ваня уолга барыах буолбут үһу = Тебе только говорю: девушка Валя собирается идти за парня Ваню замуж.

Народ (бедные, сирые): Бараһсан, кыра-хара норуот иһин сыаналаах сырата бардаһа = Его бесценное усилие потрачено на бедных и сирых.

Девушка (богатая): Мааны ыал кыыһын ыларга элбэх бириэмэ барыаһа = На женитьбу на богатой уходит много времени.

Несеявшие: "Үүннэрбит бурдуктарын сиһилэр үһу, дьэ, минньигэһэбэрт үһу", - диэн, атын үүннэрбэтэх дьоһоһо сурах барбыт = "Взращенное зерно едят, очень вкусное говорят", - такой слух пошел среди несеявших его.

Она: Маша сиэркилэ иннигэр хара хааһын хамсатан, тэрбэһини турда. Хааһа киниэхэ олус барар = Маша стоит перед зеркалом играя бровьями. Брови ей очень идут.

Он: Халлаан күөүэ гимнастерката киниэхэ [Габуняһа] анаан тикпит курдук олус барар = Гимнастерка голубого цвета, как будто сшитая специально для него, очень идет ему.

3. Неживые существа:

Балаган: Балтыбыһын, быраап-



пыныын үһүө буолан ханнык эрэ кыра наадауа эргэ балауаһа бардыбыт = Я с сестрой и братом втроём пошли в старый балаган по какой-то мелкой надобности.

Сено: Талкы оҕонньор күһүөрү Муһур Атах иһинээүи Байбал өтөөттэн оуһунан от тизэйэ барда = Под осень старик Талкы поехал на быке за сеном из местности Муһур Атах, где находится жилище Павла.

Город: Артыалым күрүөтүнааннарын аһаммын куоракка мин бүгүн үөрэнэ барабын = Открыв ворота артели, я иду сегодня в город учиться

Учёба: Мин үөрэххэ барыахпын бауарабын, ыт эрэ эн миигин, ийэкээм = Я хочу поехать на учёбу, разреши мне матушка.

Юг: Манна биир эрэ сөмөлүөт соууруу барарга бэлэм турар = Здесь стоит один единственный самолёт, готовый взлететь.

Деревья: Куһа өрө көтөн тахсан мастары быһынан бара түрбүтү = Взлетев высоко, утка пролетела между деревьями.

Поляна: Ырааһыйа улауа өттүнэн хахыйах былаастаах ыаруа талах бүөлүү үүммүт кыарауас үрүйэтэ оруочуйан барар эбит = Тонкий ручей журчит по ту сторону поляны, заросшей молодыми березками и ветвистыми ивами.

Сенокос: От үлэтигэр сылдьар дьон ордук сыралара барар = Больше усилий тратятся у людей, работающих на сенокосе.

Колхоз: Мин бу холкуоска элбэх көлөһүнүм барда = Много пота потрачено у меня в этом колхозе.

Гуляние: Хотун күүлэйдээн

көччүйэригэр дэлэлээх харчы барбат = На гуляние хозяйки уходит много денег.

Озеро: Дэриэбинэ ыалларын аһыыр күөллэрин халаан уута илдээ барбыт = Паводок унес с собой озеро, из которого люди пили.

Кабала: [Ыраахтаауы сауана] биир ынахтаахпыт хабылауа барара. = В царское время единственная корова шла на заклатие за долги наши.

Суп: Сылгы этэ миигэ барбат = Конина не годится для супа.

Покой: Бокуонньук атааннаах, арүастаах аан ийэ дойду түбүгүттэн арахсан, быстыбат уһун сынньалаһа барбыт = Покойник, освободившись от брэнного мира, забот, отошел на вечный покой.

Объектами у глаголов якутского языка служат следующие концепты: человек, животные, артефакты, природные, абстрактные и ментальные явления. Реестр субъектов и объектов анализируемых глаголов может быть в перспективе увеличен в связи с дальнейшим развитием семантики самого слова.

В отличие от немецкого языка в якутском языке приведены полные иллюстрации (а не речения), которые раскрывают более детально семантическую структуру якутского слова.

Концептуальная параметризация единиц лексикона современного немецкого и якутского языков способствует проникновению в тайны когнитивной деятельности человека по креативному освоению мира и выявлению функциональной значимости языковых единиц в межкультурной коммуникации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь якутского языка. Т.2. Новосибирск.: СИФ "Наука". 2005. /Под ред. П.С.Слепцова. С.184-190.
2. Боярская Е.Л. Когнитивный подход к исследованию концептуальной структуры многозначного слова. //Вестник Балтийского федерального университета им. И.Канта. № 2. 2007. С. 54-61.
3. Будагов Р.А. Что такое развитие и совершенствование языка? М.: Наука. 1977. 264с.
4. Ковалева Л.М., Кульгавова. Когнитивный анализ слова. Изд. 2 испр. М.: ЛЕНАНД, 2014. 216 с.
5. Новиков Л.А. Семантика русского языка. - Москва: Высшая школа, 1982. 272 с.
6. Новый Большой немецко-русский словарь. /Под общим рук. Д.О.Добровольского. М.: АСТ: Астрель. 2010. Т. 2. 1279 с.
7. Katz J.J. Semantic theory. New York: Harper&Row. 1972.
8. Nerlich B. & Todd Z. Trends in modern linguistics. Polysemy. Berlin. 2003.
9. Wierzbicka A. Lexicographic and conceptual Analysis. Ann Arbor: Karoma. 1985.

## LITERATURE

1. Bojarskaja E.L. Kognitivnyj podhod k issledovaniju konceptualnoj struktury mnogoznachnogo slova. //Vestnik Baltijskogo federal'nogo un-ta. № 2. 2007. S.54-61.
2. Bol'schoj akademicheskij slovar' jakutskogo jazyka. (1izd.). /Pod. red. P.A. Sleptsova. Novossibirsk: Nauka. 2008. S. 185-190.
3. Budagov R.A. Chto takoe razvitie i sovershenstvovanie jazyka? M.: Nauka. 1977. 264 S.
4. Kovaljeva L.M. & Kulgavova L.V. Kognitivnyj analiz slova. M.: LENAND. 2014. 216 S.
5. Novikov L.A. Semantika russkogo jazyka. - Moskva: Vysshaja shkola. 1982. 272 S.

УДК 81'37  
ББК Ш100.2+Ш104

**О. Л. Соколова**  
Екатеринбург, Россия

## ПАРАДОКСАЛЬНОСТЬ ЗНАЧЕНИЯ ВЕЩЕСТВЕННОСТИ

**АННОТАЦИЯ.** Анализ семантики вещественности в языке позволяет судить о развитии некоторых категорий мышления о когнитивном взаимодействии человека с миром. Многообразие физических объектов представляет собой взаимопроникновение вещества и формы – эти процессы носят универсальный и вневременной характер. Сопоставительные исследования в этой области констатируют больше сходств, чем различий, тем более, если исследуемые языки и культуры относительно близки. Вещественность представляется категорией, существующей исключительно в условиях реального, материального мира одушевленных и неодушевленных, природных или артефактных, дискретных и недискретных объектов. Регулярное переосмысление вещественных существительных вплоть до полной утраты значения вещественности и предметности свидетельствует о разнообразии и противоречивости семантики вещественности в языке. Утрата вещественного, предметного значения происходит тремя способами: метафорический и метонимический перенос значения с вещества на абстрактное понятие; образование названий веществ, отрицающих само понятие вещественности и, как вариант, допускающие антонимическое противопоставление; регулярное или окказиональное образование в языке названий, не существующих в реальном мире веществ. Исследования такого рода позволяют судить об общем и частном в механизмах познания и осмысления человеком окружающей действительности.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** вещественность, семантика, многозначность, вещественные существительные, сопоставительная семантика.

**Сведения об авторе:** Соколова Ольга Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Уральский государственный экономический университет; адрес: 620219 Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62, к. 519; e-mail : olgalsokol@mail.ru.

**O. L. Sokolova**  
Ekaterinburg, Russia

## PARADOX OF MATERIALITY MEANING

**ABSTRACT.** Analysis of materiality semantics in a language allows judging about development of certain categories of thinking, cognitive interaction between the man and the world. Variety of physical objects represents mutual penetration of substance and its form – these processes are universal regardless of time. Comparative studies in this field establish more similarities than differences especially if languages and cultures are relatively close. Materiality seems to be a category that exists only in real material world of animate and inanimate, natural and artificial, discrete and non-discrete objects. Regular rethinking of material nouns until full loss of materiality and subject meaning shows variety and inconsistency of materiality semantics in a language. Material nouns meaning can be lost in three ways: metaphorical and metonymical transfer of meaning from substance to abstract idea; formation of substance names denying the idea of materiality and, as an option, admitting antonymic contraposition; regular and occasional formation of names for substances that do not exist in real world. Such studies allow judging about general and particular in learning mechanisms and human understanding of the world around.

**KEYWORDS:** materiality, semantics, polysemy, material nouns, comparative semantics.

**About the author:** Sokolova Olga Leonidovna, PhD in Philology, Head of Department of Foreign Languages, Ural State Economical University, Ekaterinburg, Russia.

Противоречивость семантики вещественности в языке выглядит в некотором роде парадоксально. Действительно, материя, вещество – это нечто реально и объективно существующее,

осознаемое, фиксируемое органами чувств и измерительными приборами. Характеристики, сущность и формы существования вещества – это проблемы, выходящие за рамки лингви-

стики и рассматриваемые, скорее, в естественных науках, таких как физика, биология, химия. Однако, с лингвистической точки зрения, анализ и сопоставление семантики вещественных существительных, в частности, в русском и французском языках, позволяет нам проследить появление важных в антропологическом смысле мыслительных категорий. «Анализ семантики вещественности в языке позволяет наблюдать, как накапливались знания о мире, как репрезентировались они в языке, как развивался язык под их влиянием. Продуцирование дериватов с вещественной семантикой ведет к закреплению опыта взаимодействия человека с окружающей его объективной реальностью, к отражению коллективного знания о мире, об эволюции Вселенной и самого человека, к отражению в деривационной категории вещественности итогов осмысления мира, состоящего из множества веществ» [Борисова 2009: 25-26].

В философии и обыденном сознании традиционно противопоставляется вещество и вещь. Вещество, субстанция – это объект, лишенный формы. Многообразие объектов реальной действительности порождаются соединением вещества и формы. Форма, размеры, количество единиц – эти понятия неприменимы к веществу, они служат для различения предметов. Понятия «вещество» и «вещь» не тождественны. Вещество, в отличие от вещи, не может иметь формы, размеров. Вещество является основой, материей из которой состоят вещи, то есть предметы и изделия. «Никакие деревянные вещи не отличаются друг от друга именно в смысле своей деревянности... Вещество не есть вещь. Чтобы стать вещью, вещество должно оформиться, определиться и организоваться, причем строго определенным образом – в него должна войти форма» [Лосев, 1993: 579].

Помимо этого, вещество отличается от предмета тем, что его нельзя пересчитать количественно, а можно лишь представить по весу, объему, пространству. При нарушении их целостности, вещества, т.е. недискретные объекты, не утрачивают своей сущности, что также отличает их от предметов. Для веществ характерны отношения между целым и частью, а не между единицей и множеством.

Преобразование предмета в вещество возможно, по мнению Ж. Клебера, посредством измельчения предмета *brassage* и превращения его в недискретную субстанцию [Kleiber 1999: 106]. Л.В. Калинина связывает семантику вещественных существительных с философским, естественнонаучным и когнитивным уровнем отражения действительности, противопоставляя существительные, называющие идеальные, умозрительные объекты существительным, называющим предметы материальные и чувственно воспринимаемые. «Это значит, что большинство объектов окружающего мира можно разложить на составные части, пока не останется некая однородная субстанция, «первооснова» – вещество, из которого состоит данная материя. «Разложить на части» можно всё, кроме самого вещества – носителя наиболее важных качественных признаков любого объекта» [Калинина 2009: 244].

Вещества присутствуют повсеместно, поэтому номенклатура вещественных существительных схожа в языках народов, находящихся на приблизительно одинаковом уровне культурно-исторического развития в исследуемый период времени. Вследствие этого, логичным, естественным и универсальным представляется так называемое нестандартное числовое поведение вещественных существительных [Ляшевская 1999: 140], а также их потенциал развития многозначности [Белеева 2000]. Многократно и подробно описанные способы метонимического и метафорического переноса значения вещественных существительных в разных языках (вещество – изделие, процесс – результат и т.д.) подтверждают мысль, что вещество, порождая предметы, остается материальным и объективно существующим в реальности во всех своих проявлениях.

Однако и здесь мы вплотную подходим к парадоксальности значения вещественности, существует как минимум три механизма, при которых значение вещественности/ предметности утрачивается.

Во-первых, случаи метонимического и метафорического переноса значения, при котором вещество становится символом абстрактного понятия или самим абстрактным понятием. В первом случае, это происходит в ре-

зультате выхода на первый план одной из сем, называющих характерный признак вещества. Этот признак затем субстантивируется и становится символом абстрактного понятия. Таким образом, драгоценный металл золото 'or' становится символом высокой ценности и богатства, тяжелый металл свинец 'plomb' – символом тяжести, а телесная плоть 'chair' – символом человеческой природы. Во втором случае, мы имеем дело с лексической метафорой, при которой перенос значения основан на сходных функциях или характеристиках. Таким образом, соль 'sel' может означать нечто, что придает остроту и пикантность; сливки 'crème' – лучшую часть чего-нибудь.

Во-вторых, значение некоторых существительных включает в себе отрицание вещественности и сущности как таковых. Так, например, существительное 'антиматерия' можно считать одним из проявлений энантиосемии [Бродский 2011: 162], т.к. в данном случае речь идет о том, что, во-первых, трудно вообразить, а, во-вторых, значение этой единицы содержит в себе противоречивые, даже взаимоисключающие стороны. То есть, в противопоставление материи, состоящей из частиц, антиматерия является ее противоположностью, состоящей из античастиц 'antimatière est une forme de la matière constituée d'antiparticules, par opposition à la matière ordinaire, constituée de particules' [Larousse].

Поскольку в философских представлениях вещество и материя существуют независимо от сознания, вещественные существительные не должны, по определению, иметь антонимов, ибо, как можно представить существование антивещества? Тем не менее, антонимические оппозиции становятся возможными, если вещественные существительные утрачивают значение вещественности и становятся символами абстрактных и, возможно, противоположных понятий. Так, например, антонимами становятся существительные мед и желчь с следующей фразе: Il avait sa voix de mauvais jours, entre miel et fiel, entre méchanceté et tendresse [Calfan 2000: 114]. Таким образом, несмотря на то, что сама семантика вещественности препятствует созданию антонимических оппозиций, в редких случаях мы наблюдаем противопоставление двух веществ, если в их семантической

структуре присутствуют семы, потенциально сообщающие веществу оценочное значение

«Оппозиции, отражающие подверженные изменениям реалии общественной жизни, как правило, оказываются неустойчивыми, т.к. трансформируются в соответствии с общественно-историческими переменами.

Устойчивость семантических оппозиций определяется, как правило, характером денотата, обладающим прочным оценочным потенциалом, независимым от внешних процессов» [Кулешова 2014: 5].

И, наконец, в-третьих, в речи порой создаются названия несуществующих веществ, при этом цели говорящих могут быть самыми различными. Как правило, это эмоционально окрашенные лексические единицы, которые, несмотря на отсутствие денотата, имеют в своем лексическом значении аффективные (связанные с выражением эмоции или чувства), оценочные (содержащие одобрительную или неодобрительную оценку), экспрессивные (указывает на усиление признаков, входящих в денотативный компонент значения) или эмпирические компоненты. Эмпирический компонент, впрочем, как и все другие компоненты, может быть актуализирован, а может остаться нереализованным в зависимости от цели употребления знака. О наличии эмпирического компонента в значении свидетельствуют словарные дефиниции, содержащие так называемый остенсивный компонент, то есть компонент, который отсылает к впечатлениям (вкус, цвет, запах, звуку, форме и т.д.). [Соколова 2009: 29].

Так, в романе Гийома Мюссо [Musso 2012: 98] для обозначения скверного кофе мы встречаем эмоциональное «jus de chaussette» (сок из носка). В русском языке пример такого несуществующего вещества - выражение «бульон из-под яиц», называющее что-то, требующее труда, но не приносящее никакой выгоды.

Вспомним также названия мифических, сказочных веществ, которым приписывались магические свойства: даровать вечную молодость и бессмертие, служить пищей богам и т.д. (philtre, ambrosie, nectar). Эти существительные, как правило, имеют несколько лексико-семантических вариантов («сказочный» и «реальный»),

что подтверждает наличие в их семантической структуре компонентов, называющих внутренне-присущие и привнесенные извне признаки [Badir 1999: 17].

Таким образом, семантика веще-

ственных существительных, несмотря на кажущуюся очевидность и однозначность, таит в себе интересные противоречия, сообщающие новые сходства и различия в языковых картинах мира.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Белеева И.Д. Сопоставительное исследование русских и французских существительных с развитой многозначностью. Дисс... канд. филолог. наук. - Екатеринбург: изд-во Ур. гос. пед. ун-та, 2000. - 216 с.
2. Борисова Т.Г. Деривационная категория вещественности как средство познания мира. Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2009. № 11. с.223-225.
3. Бродский М.Ю. Энантioseмия в языке-источнике и перевод (на материале библейских текстов). Дискуссия. 2011. № 10. С. 162-165.
4. Лосев А.Ф. Бытие, имя, космос. М.: Мысль, 1993. - 958 с.
5. Ляшевская О.Н. Нестандартное числовое поведение русских существительных. Дисс... канд. филолог. наук. - М.: изд-во Всероссийского института научной и технической информации, 1999. - 215 с.
6. Калинина Л.В. Существительные конкретные, абстрактные, вещественные и собирательные и их роль в отражении действительности//Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. Т. 151. № 3. С. 240-247.
7. Кулешова А.В. Категории контраста и оппозиции в лингвистическом анализе. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 2 (87). С. 4-7.
8. Соколова О.Л. Семантические свойства вещественных существительных в русском и французском языках: моногр./ Уральский гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009. - 209 с.
9. Badir S. Sème inhérent et sème afférent // Sémantique, interprétation et effets syntaxiques. - Bruxelles: édition De Boeck et Larquier, 1999. - P. 7-28.
10. Calfan N. L'étouffe-coeur. - Paris: Flammarion, 2000. - 201 p.
11. Kleiber G. Problèmes de sémantique. La polysémie en question. - Septentrion: édition Presses universitaires de Septentrion, 1999. - 222 p.
12. Larousse. Dictionnaire de la langue française <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/antimati%C3%A8re/4135?q=antimatier#4124> (датаобращения 14.01.2016)
13. Musso G. Seras-tu là ? - Paris : édition XO, 2012. - 160 p.

### LITERATURE

1. Beleeva I.D. Sopostavitel'noe issledovanie russkikh i francuzskih sushhestvitel'nyh s razvitoj mnogoznachnost'ju. Diss... kand. filolog. nauk. - Ekaterinburg: izd-vo Ur. gos. ped. un-ta, 2000. - 216 s.
2. Borisova T.G. Derivacionnaja kategorija veshhestvennosti kak sredstvo poznaniya mira. Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 2009. № 11. s.223-225.
3. Brodskij M.Ju. Jenantiosemiya v jazyke-istochnike i perevod (na materiale biblejskikh tekstov) Diskussija. 2011. № 10 s 162-165.
4. Losev A.F. Bytie, imja, kosmos. M.: Mysl', 1993. - 958 s.
5. Ljashevskaja O.N. Nestandardnoe chislovoe povedenie russkikh sushhestvitel'nyh. Diss... kand. filolog. nauk. - M.: izd-vo Vserossijskogo instituta nauchnoj i tehničeskoj informacii, 1999. - 215 s.
6. Kalinina L.V. Sushhestvitel'nye konkretnye, abstraktnye, veshhestvennye i sobiratel'nye i ih rol' v otrazhenii dejstvitel'nosti//Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. 2009. T. 151. № 3. S. 240-247.
7. Kuleshova A.V. Kategorii kontrasta i oppozicii v lingvisticheskom analize. Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. 2014. № 2(87). S.4-7.
8. Sokolova O.L. Semanticheskie svojstva veshhestvennyh sushhestvitel'nyh v russkom i francuzskom jazykah: monogr./ Ural'skij gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2009. - 209 s.

УДК 811.133.1'373:811.41'373  
ББК Ш147.11-3+Ш161-3+Ш104

**М. Тиджет**  
Беджая, Алжир

**M. Tidjet**  
Bejaia, Algérie

## ОЧЕРК СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: КАБИЛЬСКИЙ И ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК

**Сведения об авторе:** Мустафа Тиджет, доктор лингвистики, доцент, Факультет филологии, Департамент языка и культуры амизиг, Университет А. Мира Беджая. Адрес: Университет А. Мира Беджая, кампус Абудау, 06000, Беджая, Алжир; e-mail: [mustaphatidjet@yahoo.fr](mailto:mustaphatidjet@yahoo.fr).

## EBAUCHE D'UNE ETUDE CONTRASTIVE : SYNTAGMES KABYLE ET FRANÇAIS

**RÉSUMÉ.** La traduction favorise l'enrichissement des langues minoritaires et leur développement. Les traducteurs doivent prendre les précautions nécessaires pour éviter les calques syntaxiques qui, s'ils sont trop nombreux, peuvent conduire à l'altération de la langue qu'on voulait sauvegarder. Entre autres précautions, il est impératif de maîtriser les structures syntaxiques des deux langues, surtout leurs différences, ainsi que les nuances qui peuvent être portées par chacune d'elles. Nous avons donc passé en revue, successivement, les structures des phrases, le recours à des types différents de verbes (transitifs versus intransitifs) pour rendre des réalités semblables et la nature des verbes, qui sont majoritairement temporels dans la langue de Molière alors qu'ils sont aspectuels en tamazight. Il est également nécessaire de maîtriser les différents éléments culturels qui peuvent s'y insinuer, c'est pourquoi la connaissance des expressions figées, des idiotismes, etc., est indispensable. Détecter et comprendre les différences entre les syntagmes des deux langues est un préalable pour réussir une traduction.

**MOTS-CLÉS:** traductologie, stylistique comparée, syntaxe, linguistique amazighe.

**Auteur:** *Mustapha Tidjet, Docteur en sciences du langage, Maître de Conférences, Faculté des Lettres et des Langues, Département de Langue et Culture Amazighes, Université A. Mira de Bejaia; adresse: Université A. Mira de Bejaia, Campus Aboudaou, 06000, Bejaia, Algérie; e-mail : [mustaphatidjet@yahoo.fr](mailto:mustaphatidjet@yahoo.fr).*

**M. Tidjet**  
Bejaia, Algeria

## OUTLINE OF A CONTRASTIVE STUDY: KABYLE AND FRENCH PHRASES

**ABSTRACT.** The enrichment and development of minority languages is by translation. Nevertheless, translators have to take some cautions to avoid the syntactic calques, which could lead to some modifications in the language that we want to save, if they are numerous. Among others cautions, it is compulsory to master the syntactic structures of both languages, in particular differences and nuances contained in each one. We have therefore reviewed, successively, sentences structures, the use of different types of verbs (transitive vs. intransitive) to make similar realities and, at the last, nature of verbs, which are mostly temporal in Molière language so that they are aspectual in Tamazight. It is also necessary to master the different cultural elements which could be insinuated. This is why the knowledge of the common collocations and idioms is essential. Detect and understand the differences between the phrases of the two languages is a prerequisite for successful translation.

**KEYWORDS:** translation studies, comparative stylistics, syntax, amazigh linguistics.

**About the author:** *Mustapha Tidjet, Doctor of language sciences, Associate professor; Département de Langue et Culture Amazighes, Faculté des Lettres et des Langues, Université A. Mira de Bejaia; address: Université A. Mira de Bejaia, Campus Aboudaou, 06000, Bejaia, Algérie.*

Depuis près de deux siècles que le français et la langue amazighe sont en contact permanent. Durant la période

coloniale on s'était attelé à traduire tout ce qui était formalisé dans la langue amazighe (les contes, les proverbes,

toute la poésie traditionnelle, mise à l'écrit des différentes coutumes ...), cette œuvre initiée par des français s'est poursuivie après l'indépendance par des autochtones. De nos jours, on continue cette œuvre de traduction de tout ce qui est berbère, particulièrement kabyle, vers le français, aussi bien ce qui est recueilli dans la tradition que les productions modernes comme la poésie moderne chantée (Ait Menguellet Lounis, Cherif Kheddam...).

Ce qui caractérise la période actuelle est l'apparition de traductions dans le chemin inverse, c'est-à-dire du français vers l'amazigh. En plus des traductions/adaptations d'œuvres littéraires initiées depuis déjà plus de trente années<sup>30</sup>, des traductions d'ouvrages scientifiques commencent à faire leur apparition. Ce qui est parfaitement prévisible en raison de l'introduction de tamazight dans l'enseignement universitaire d'abord (1990) et dans les autres paliers par la suite (1997).

Ceci nous pousse évidemment à nous intéresser à la linguistique contrastive entre les deux langues et aux problèmes de la traduction de façon générale. Si, comme on l'a montré dans d'autres travaux<sup>31</sup>, il y a des différences importantes au niveau lexical entre le français et le kabyle, la différence apparaît encore plus nettement au niveau syntagmatique. En effet, les deux langues se distinguent aussi bien au plan de la formation des phrases qu'au plan des syntagmes figés (expressions figées, mots composés, idiotismes, etc.).

Avec cette contribution nous allons essayer de montrer les différences syntaxiques entre les deux systèmes linguistiques à travers l'analyse d'un certain nombre d'exemples. Pour cela, nous utiliserons les méthodes de la stylistique comparée élaborées pour le couple de langues anglais-français que nous allons extrapoler sur le cas kabyle-français. Nous présenterons, tout le long de cette étude, des exemples concrets en guise de stratégie de traduction pour éviter les calques syntaxiques (qui sont largement répandus aujourd'hui en raison de la méthode de traduction du

mot-à-mot utilisée. C'est à cette méthode qu'ont recours les journalistes en général, mais elle apparaît encore plus dans les articles de la presse écrite). Le résultat est que ces journaux sont souvent non-accessibles aux amazighophones natifs monolingues. Dans la plupart de ces écrits, il faut recourir au français pour comprendre un texte en apparence amazigh, car ces journalistes se contentent souvent de remplacer les mots français, dans des phrases pensées et écrites en français, par des mots amazighs.

### 1. La structure de la phrase

La structure de la phrase diffère en passant du français au kabyle et vice versa. Le traducteur doit impérativement tenir compte de cette différence pour rendre le message de la langue d'origine dans la langue cible. Et pour ce faire, le traducteur doit non seulement maîtriser les structures des phrases dans les deux langues, mais aussi être éveillé pour rendre les nuances qui peuvent être engendrées par les positions qu'occupent les différents constituants d'une phrase. Ce qu'on peut rapprocher du concept d'*agencement syntaxique* qui est une expression « pour désigner l'étude des transformations syntaxiques souvent nécessaires et parfois contraignantes lors du passage d'une langue à l'autre » (Chuquet et Paillard, 1989 : 135). Ainsi, la position relative qu'occupe un constituant est, souvent, significative, son déplacement peut, parfois, produire un changement inattendu du message, et ainsi fausser le résultat de la traduction. Dans cette rubrique, nous allons essayer de mettre en évidence les différences qu'il y a entre les structures des phrases et les différences, s'il y a lieu, entre leurs constituants, dans ces des deux langues.

1.1. Une phrase verbale simple<sup>32</sup> en français à la structure canonique suivante :

Partie 1 (sujet + verbe) + Partie 2 (différentes extensions)

La première partie est une composante obligatoire de ce type de phrases, quand à la seconde partie, qui peut être constituée d'une ou de

<sup>30</sup> A l'exemple des travaux d'Abdellah Mohya, connu sous le nom de Mohend Ou Yehia, qui remonte au début des années 70. Cet auteur peut être considéré comme étant l'initiateur de ce mouvement.

<sup>31</sup> Thèse de magistère, et autres productions

<sup>32</sup> « La structure de la phrase de base française est celle d'une phrase assertive, simple (elle ne comporte qu'une structure phrastique) et neutre (elle n'est ni négative, ni emphatique, ni passive ni exclamative) telle qu'elle est illustrée par la phrase (8) :  
(8) Une petite clef tomba sur le trottoir. (Gide) » (Riegel et *all.*, 1994 : 109).



plusieurs extensions, elle peut être facultative, c'est-à-dire que son absence n'altère pas la grammaticalité de la phrase. C'est la même forme générale qu'on retrouve dans le cas de la phrase berbère.

1.2. La partie 1 à elle seule peut constituer une phrase complète, c'est une phrase minimale mais dont le message est suffisamment clair et précis pour constituer une information complète. Il contient toujours un syntagme nominal (le sujet) et une forme verbale actualisée (verbe) :

Il travaille, il regarde.

Mais le berbère<sup>33</sup> n'a pas de sujet tel qu'on le conçoit en français, il y a, à sa place, un morphème verbal (toujours rattaché au verbe, c'est l'une des catégories combinatoires du verbe berbère) qui nous indique la personne à laquelle le verbe est conjugué, les linguistes l'appellent *indice de personne* :

Syntagme verbal (berbère) = indice de personne + verbe (amalgamés dans une même forme verbale)

*Ixeddem* « il travaille », *yet't'*<sup>34</sup> *allay* « il regarde »

Cet indice de personne peut être un morphème :

- Préposé (la 3<sup>ème</sup> personne singulier et 1<sup>ère</sup> personne pluriel) : *ixdem* « il a travaillé », *texdem* « elle a travaillé », *nextdem* « nous avons travaillé »

- Postposé (la 1<sup>ère</sup> personne sing. et la 3<sup>ème</sup> personne pl.) : *xedmegh* « j'ai travaillé », *xedmen* « ils ont travaillé », *xedment* « elles ont travaillé »

- discontinu : *txedmed'* « tu as travaillé », *txedmem* « vous (+ masculin) avez travaillé », *txedment* « vous (+ féminin) avez travaillé »

Dans le cas des verbes d'état, il est toujours postposé : *berrikegh* « je suis noire », *berriked'* « tu es noire », *berriket* « elle est noire », *berrikit*<sup>35</sup> (être dans l' « état noire » ;

une forme unique pour toutes les personnes du pluriel) ; c'est même un morphème nul au masculin 3<sup>ème</sup> personne singulier : *berrik* « il est noire ». Il n'y a quasiment aucune possibilité pour rendre cette valeur sémantique en français. On est toujours obligé de désambigüiser le signifiant en essayant de rendre la valeur du signifié d'après le contexte linguistique globale. On imagine aisément l'embarras du traducteur si l'ambigüité elle-même fait partie du style d'écriture de l'auteur, c'est-à-dire si cette ambigüité fait partie de la littérarité du texte<sup>36</sup>.

1.3. En français, le sujet peut être un pronom ou un nom ou même un complexe nominal (un pronom peut être remplacé par un nom et vice-versa) :

Ils tuèrent la vache (Zellal : 42)

Mais, d'après le contexte général de l'histoire, nous savons que ce pronom *ils* renvoie au lion et au chacal, on pourra alors, à la place de cette phrase, écrire :

Le lion et le chacal tuèrent la vache

Cette possibilité n'existe pas dans le cadre du berbère. L'indice de personne, modalité verbale, est toujours un morphème rattaché au verbe, il ne peut en aucun cas être détaché ni remplacé par autre chose. Si l'actant doit être explicité, il est alors rajouté comme extension nominale pour le syntagme verbal<sup>37</sup>. Cette extension est dite *complément explicatif* parce que son rôle se réduit à l'explicitation de l'indice de personne.

Dans les traductions, le pronom sujet est utilisé pour remplacer un indice de personne qui n'est pas expliciter par une extension nominale, mais dans les phrases qui contiennent cette extension, l'indice de personne est tout simplement ignoré dans la version traduite :

*Nghan tafunast* = ils tuèrent la

---

féminin). C'est cette forme de conjugaison qui distingue, formellement, les verbes d'état des verbes d'action.

<sup>33</sup> « Une phrase verbale complète peut n'être constituée que d'un verbe et d'un indice de personne. C'est l'énoncé verbal minimum (EVM). On donnera le nom de phrase simple à une phrase du type : EVM + un ou plusieurs compléments » (Nait Zerrad, 1996 : 79).

<sup>34</sup> Pour éviter les caractères spéciaux nous avons remplacé les points souscrits et les autres signes diacritiques de la notation usuelle du berbère par des apostrophes. Ce *t'* remplace donc un *t* avec un point souscrit.

<sup>35</sup> Il n'y a qu'une seule forme pour le pluriel, elle rend donc les six valeurs suivantes : *nous sommes noires*, *vous êtes noires*, *ils sont noires* (il rend également aussi bien le masculin que le

<sup>36</sup> J'ai demandé à mon ami et collègue BOUAMARA Kamal, à propos du *d* dans son ouvrage intitulé *nekni d wiyad'*, pour savoir s'il s'agit de la particule de prédication *d* « c'est », ou plutôt de la conjonction de coordination *d* « et ». Il m'a répondu, de manière très nette : « mais les deux ! ». Du coup, il m'est devenu très difficile de trouver un équivalent français à ce titre, tout au moins à trouver une formule suffisamment courte contenant le même message.

<sup>37</sup> « Il est donc tout à fait clair que, ce que l'on appelait « sujet » dans les descriptions traditionnelles, n'est qu'une expansion facultative du syntagme prédicatif qui est constitué par le radical verbal et l'indice de personne » (Chaker, 1991 : 141).

vache (Zellal : 42-43) ; le sujet *ils* est mis à la place de l'indice de personne.

*Tusa-d ccetwa* = l'hiver arriva (Zellal : 70-71) ; ici, le complément explicatif *ccetwa* est transformé en sujet dans la version française alors que l'indice de personne est complètement omis. Une traduction littérale nous aurait donné : elle arriva, l'hiver (l'hiver étant un nom féminin en berbère).

Nous remarquons que le sens peut être bien rendu en changeant la fonction de certains monèmes en passant d'une langue à l'autre, ce qu'on peut rapprocher du contenu du terme *transposition*<sup>38</sup>.

1.4. En français, le sujet est généralement placé devant le verbe, mais dans le cadre d'une phrase interrogative il peut se déplacer après le verbe, la proposition : il est beau, nous donnera : est-il beau ?

Cette fonction est réalisée par l'unique intonation dans le cas du berbère, « l'intonation montante suffit en kabyle à indiquer l'interrogation. Il existe cependant une particule interrogative, *ma*. Une autre particule, *eni*, est utilisée pour l'interrogation dubitative » (Nait Zerrad, 1995 : 90). A la phrase affirmative *yecbeh'*, correspond l'interrogative : *yecbeh' ?*

Quand on a un nom comme sujet, il se retrouve dédoublé par un pronom dans une interrogative : l'homme est beau ~ l'homme est-il beau ?

1.5. La mise en valeur d'un sujet est obtenue par son dédoublement. Un pronom personnel mis comme sujet grammatical ; c'est-à-dire placé devant le verbe dans une phrase affirmative, et juste après le verbe et rattaché à lui (par un trait d'union) dans une phrase interrogative ; est doublé d'un groupe nominal placé après le verbe :

il est beau, ce garçon  
n'est-il pas beau ce garçon ?

Cette répétition exprime l'importance donnée au sujet « le garçon » dans cette expression. Cette même répétition n'implique aucun message supplémentaire dans une phrase berbère. Au contraire c'est une phrase tout à fait neutre, qu'on peut considérer, d'une certaine façon, comme forme canonique de la phrase berbère

simple :

*Yecbeh'uqcic-a*

Pour mettre l'accent sur *aqcic-a*, qui est considéré comme une simple extension dans cette phrase, il suffirait de le déplacer devant le verbe :

*Aqcic-a yecbeh'*

Si on devait alors établir des équivalences entre le français et le berbère, c'est-à-dire passer de l'une à l'autre tout en conservant, à peu près, les mêmes valeurs sémantiques, on devra les établir comme suit :

*Yecbeh'uqcic-a*: ce garçon est beau

*Aqcic-a yecbeh'*: il est beau, ce garçon

1.6. Le syntagme nominal est constitué des différentes extensions. En français, il s'agit essentiellement de complément d'objet direct (COD), indirect (COI) ou des compléments circonstanciels. Dans le berbère, on parle de COD, de COI et de groupe prépositionnels, auxquels on doit rajouter le complément explicatif qu'on vient de voir supra. Donc, globalement, on peut dire qu'on a affaire aux mêmes groupes nominaux en dehors de la première extension bien sur. C'est en regardant, de plus près, le comportement des constituants de ces groupes nominaux qu'on peut déceler les différences et les difficultés qui peuvent surgir lors de la traduction. Prenons un exemple de Zellal :

*Yezla yiwen n urgaz axerfi d ameɛluf i leïd tameqqrant* = Pour l'Aïd-El-Kebir, un homme avait égorgé un mouton bien engraisé (Zellal : 74-75).

Nous pouvons d'abord remarquer que la traduction n'est pas tout à fait conforme à l'originale. En effet, le groupe prépositionnel *pour l'Aïd-El-Kebir* est mis en valeur par sa position de tête de phrase, alors qu'il aurait pu être placé à la fin qui est sa place habituelle dans une phrase ordinaire du français, ainsi que du berbère d'ailleurs.

Dans le segment *axerfi d ameɛluf*, nous avons une phrase nominale complète, constituée de l'actant *axerfi*, de l'auxiliaire de prédication *d*, et du prédicat *ameɛluf*. Dans la version traduite, on ne retrouve qu'un déterminé (ici le groupe nominale *un mouton*) suivi d'un déterminant (l'adjectif *bien engraisé*).

1.7. Les monèmes grammaticaux ne sont pas toujours rendus par un même monème en français, le même mot peut avoir des traductions différentes en

<sup>38</sup> « La transposition est un procédé qui consiste à remplacer une catégorie grammaticale (traditionnellement appelée partie du discours) par une autre, sans changer le sens de l'énoncé » (Chuquet et Paillard, 1989 : 11).

passant d'une phrase à une autre. La préposition, par exemple, peut prêter à confusion car elle peut prendre la place de plusieurs monèmes en français (elle n'a pas une valeur unique). Regardons la phrase suivante :

*Yecrek wuccen tih'irt d tixsi* = le chacal s'associa à la brebis pour cultiver un jardin potager (Zellal : 118)

Mais on pourra aussi dire :

*Cerken wuccen d tixsi tih'irt* = le chacal et la brebis s'associent...

On peut même trouver des exemples où on le traduira par *avec* :

*Yeddukkel wuccen d yinisi* = le chacal s'est allié avec le hérisson

1.8. Les noms de parenté à la première personne singulier ne s'associent pas avec les morphèmes du possessif qui est implicite dans le berbère, mais qui est libre dans le français :

*Baba* = mon père, *yemma* = ma mère

Mais pour les autres personnes, il y a un morphème affixé :

*Baba-k* = ton père, *yemma-s* = sa mère

1.9. Quand on a affaire à plusieurs propositions dans une même phrase, le berbère préfère la juxtaposition là où le français a recours à des monèmes pour relier les différents segments entre eux :

*Yerfed wuccen taqejjirt-is, isres-itt ghef yesni ad yeggal* = le chacal leva la patte et la posa sur le panier pour prêter serment (Zellal : 124)

1.10. La phrase nominale est très peu représentée en français, alors qu'elle occupe une part importante dans le berbère, surtout les phrases formées par l'auxiliaire de prédication *d* :

*D axxam* = c'est une maison ; *d aghrum* = c'est du pain

Mais on ne peut pas toujours rendre le *d* par *c'est*, il faut toujours trouver une modulation qui permettrait de rendre le sens de la phrase kabyle :

*Nekk d akli n uxam* = je suis l'esclave de la maison (Zellal : 166), une traduction littérale nous aurait donné : moi c'est l'esclave de la maison.

*D kec'c<sup>39</sup> ay d d'd'alem* = c'est toi qui as tort (Zellal : 166)

## 2. Nature temporelle et aspectuelle des verbes

La différence dans la manière d'appréhender le temps entre les deux systèmes verbaux est un autre grand écueil pour un traducteur. Au moment

où, dans la langue française, le temps est directement indiqué par le verbe, dans le kabyle, « les berbérissants ont assez tôt reconnu la nature fondamentalement aspective et non temporelle du système » (Chaker, 1991 : 166). Les valeurs temporelles sont souvent reliées au contexte large dans lequel se trouve le verbe. C'est la combinaison entre l'aspect verbal et d'autres éléments linguistiques comme les particules et les adverbes ou encore la nature du discours (narratif, descriptif...) qui permettent au traducteur de rendre un texte kabyle où « il est illusoire d'espérer établir un réseau de correspondances bi-univoques entre un inventaire de formes et un inventaire de valeurs » (Chaker, 1991 : 167). Il est utile de noter que même dans les langues où les verbes sont considérés comme les principaux indicateurs de temps, comme c'est le cas pour le français et l'anglais, « l'étude des temps et des aspects ne se limite pas aux seules formes verbales. Les marqueurs adverbiaux jouent un rôle primordial et ne se correspondent pas toujours d'une langue à l'autre » (Chuquet et Paillard, 1989 : 75).

### 3. Nature des verbes

Le kabyle, comme le français, sont tous les deux pourvus de verbes transitifs qui admettent un complément d'objet direct, et d'autres intransitifs qui ne permettent pas de construction avec un complément d'objet direct. Pourtant les « constructions verbales posent d'abord et à chaque instant un problème pratique de choix syntaxique, entretenu par la tendance naturelle au calque d'une langue à l'autre » (Chuquet et Paillard, 1989 : 159). Il y a donc une grande difficulté dans le passage d'une langue à l'autre causée par la nature de ces verbes, le problème est, en fait, dû à leur répartition. C'est-à-dire pour rendre un même concept, les deux langues peuvent faire appel à deux verbes de nature différente.

Le kabyle a beaucoup plus recours aux verbes intransitifs que le français, comme il est relevé par Chaker (1996: 63):

Un grand nombre de verbes simples (= non dérivés), intrinsèquement processifs, supposant l'intervention d'un agent extérieur (souvent humain) et d'un patient nettement distincts, fréquemment même d'un instrument indispensable à la réalisation du procès, n'autorisent qu'une construction intransitive dans

<sup>39</sup> Ici l'apostrophe remplace un chevron sur la lettre c.

laquelle "le sujet lexical" ne peut être que le patient ou un "attributaire" non agent. Les verbes de ce genre sont nombreux et appartiennent tous au vocabulaire de base : nz "être vendu", *irid* "être lavé"...

En effet il serait difficile d'imaginer, dans le cadre du français, que des verbes comme vendre ou laver soient intransitifs.

#### 4. Les expressions figées

Les expressions figées sont des syntagmes verbaux qui, sur le plan du sens, sont l'équivalent de verbes simples, mais formés de plusieurs constituants qu'on ne peut séparer sans altérer le sens global. Les deux langues ont chacune ses expressions figées, cependant, ce qui est figé dans l'une ne l'est pas forcément dans l'autre, c'est plutôt le contraire qui en est la règle :

*Agh awal* = obéir (acheter/prendre le mot/parole)

*T'tefiberdan* = partir

*Ut deg* (litt. « frapper dans ») = critiquer

*Ut fell/ghef* (litt. « frapper sur ») = défendre

*Yec'c'a-tt* (litt. « il a mangé-la » il l'a mangée) = il est bien atteint, bien abîmé

*Aker taqejart* (litt. « voler le pied ») = se mettre en retrait, rester en arrière

Bien sûr, il arrive que les deux langues nous offrent la possibilité de choisir entre la traduction d'une expression figée par un mot simple ou une autre expression figée qui serait un équivalent dans la langue cible. Là, c'est au traducteur de voir laquelle des deux possibilités rend le mieux le sens de l'expression à traduire :

*Rfed timaddazin* a le sens de « se sauver » ;

Actualisée dans une expression comme : *rfed timaddazin-ik*, on le traduira : « sauve-toi », « profite pour partir », ou carrément dans un cas extrême « fout le camp ».

Mais si l'aspect du verbe était l'accompli, surtout s'il est doublé d'un contexte qui exprimerait une fuite, alors *yeddem timaddazin-is* pourra être traduit par : « il s'est sauvé », ou, avec une valeur péjorative : « il a foutu le camp », et pourtant, pour garder une certaine esthétique du texte, il serait peut-être plus judicieux de le rendre par : « il a pris la poudre d'escampette ».

Il arrive qu'un verbe simple d'une œuvre littéraire soit rendu par une

expression parce que jugée plus à même de rendre une certaine beauté dans le texte source : *yiwen wass, irwel-d yizem, tebæen-t-id iseyyaden* = un jour, le lion tirait ses grègues, poursuivi par des chasseurs (Zellal : 164-165).

#### 5. Les idiotismes

Les langues sont truffées d'expressions qui ont un sens compositionnel en apparence, mais qui ne sont pas directement traduisibles car la manière d'appréhender une certaine partie du réel diffère entre les deux langues.

*Yekkat udfel* (litt. « il frappe neige<sup>40</sup> » la neige frappe) = la neige tombe

*Yeghli yit't'ij* (litt. « il est tombé le soleil ») = le soleil s'est couché

Demander la main d'une fille = *d'leb taqcict* (litt. « demander la fille »)

#### 6. Les expressions consacrées

Nous appelons *expressions consacrées* ces phrases (et segments de phrases) toutes faites, disponibles dans la langue et prêtes pour l'usage. Les locuteurs les utilisent telles quelles car elles ne se prêtent à aucune modification (dictons, proverbes...). Leurs traductions est souvent problématique. Les traductions littérales aboutissent généralement à causer des pertes sur deux plans. Une perte au niveau sémantique et une autre au plan stylistique.

Ces expressions sont généralement un produit social et dans lesquelles sont placées des quantités importantes d'expériences, et chaque expérience apporte son lot de significations supplémentaires. C'est cette richesse sémantique, que tous les locuteurs natifs saisissent, qui est invoquée à chaque nouvelle utilisation. Or, pour quiconque qui ne comprendrait pas cette signification sociale, la somme des significations des différents composants de l'expression ne signifierait rien du tout. On aura, souvent, un non-sens dans la culture d'arrivée.

En effet, que signifieraient des phrases telles que :

« On est dans une même assiette » (litt. « *aql-agh deg yiwen n ud'ebsi* »). Aucun amazighophone natif monolingue ne saisirait la signification de cette expression, plutôt que de chercher une traduction, il serait plus judicieux de la rendre par une expression kabyle

<sup>40</sup> Neige étant masculin en berbère

équivalente, par exemple : *yīwen n uεkkaz i agh-yuten* (litt. « c'est le même bâton qui nous frappe ; on est frappé par un même bâton »).

De même pour « ce sont les tonneaux vides qui font beaucoup de bruits » (litt. « *d ibelyan ilmawen i ixedmen at'as n ssut* », qui n'aurait aucune signification pour un berbérophone, mais on peut la rendre par l'expression « *d imefan i ifukken aman* » (litt. « ce sont les morveux qui ont consommé toute l'eau »).

La recherche d'expressions équivalentes nous permet de garder aussi bien la signification que nous voulons transmettre que la forme du message. D'autant plus que la fréquence élevée de ces expressions dans le langage courant kabyle en fait un moyen de communication ordinaire et très vivant. Elles ne sont pas ressenties comme étant des tournures de style, ni un langage recherché ; c'est tout juste si elles sont considérées comme un langage soutenu, et encore, il faut qu'elles soient majoritaires dans un discours donné pour qu'on se rende compte.

Cependant cette recherche des équivalences peut s'avérer infructueuse. Mais la maîtrise de leurs utilisations peut nous aider à trouver la meilleure manière de rendre une expression consacrée dans la langue cible. Pour le kabyle, la valeur sémantique d'une expression est la somme des sens, que prennent dans une situation donnée, chacun de ses éléments constitutifs. Elle exprime un message global constitué de deux parties, une partie stable, qui est la valeur déductible des constituants linguistiques (valeur inhérente à l'expression elle-même), et une partie variable selon la situation (l'utilisation), qui est une valeur liée au contexte. C'est cette dernière valeur qui est utilisée pour changer le sens de l'expression selon les besoins.

Exemples :

*Ssufegh-iten-d lsan, ur yez'ri h'edd ghef wacu i nсан*, « fais-les sortir vêtus, personne ne sait (en fait : de souper) ils ont passé la nuit » ; le message voulu par cette expression est « il convient de soigner la tenue des gens de sa famille, pour éviter de donner prise aux mauvaises langues ».

Une telle expression peut être utilisée dans ce sens c'est-à-dire le sens donné par une lecture au premier degré. Elle peut également être utilisée avec un sens ironique, ce qui est généralement le

cas, et signifier alors : « soigner seulement les apparences ; être superficiel ; etc. »

### 7. Le langage allusif

En kabyle on dit *meεεen*, « symboliser », *ameεεen*, « la symbolisation », c'est le fait de parler en utilisant *lemeun* « le langage symbolique/allusif » ; c'est ce que Hassan Jouad nomme *le langage lmeεna* et il le définit comme étant « le contenu potentiel d'un texte dont le sens manifeste recèle un sens latent » (Jouad, 1989 : 158) ; en fait, ce n'est, pratiquement, jamais le sens manifeste qui est voulu à travers ce genre de langage, mais souvent le sens latent, c'est-à-dire la morale véhiculée par une production « littéraire populaire ». Cette morale est l'objet même de cette production, c'est sa raison d'être, et c'est la raison de sa conservation et de sa transmission de génération en génération (comme se serait conservé tout lexème : soumis aux évolutions tant formelles que sémantiques), c'est le lieu où est déposée une expérience dont il faut se souvenir.

Dans la tradition orale chleuh<sup>41</sup>, on conçoit toute œuvre discursive, qu'elle soit en vers ou en prose, comme une construction à deux faces : une face explicite et une face implicite. La première correspond au texte et la seconde à un contenu potentiel donné à construire à partir de relations et d'indices exposés dans le texte. Ce mode d'expression nous apprend que ce qui est *pensable*, ce qui est *concevable* mentalement n'est pas réductible uniquement à ce qui est verbalisable (Jouad, 1989 : 158).

Dans son article, Jouad nous propose une méthodologie pour extraire le sens latent par l'analyse de la totalité du texte littéraire. Mais dans le comportement langagier de tous les jours, il n'en va pas de même. En réalité le sens latent, qui est le sens qu'on désire transmettre, doit et est (dans son usage quotidien) instantanément compris, car l'interlocuteur n'a pas assez de temps pour une analyse *intellectuelle* ; d'autre part on raconte rarement la totalité de l'histoire, le plus souvent on se contente de rappeler la conclusion. En fait, on ne peut utiliser ce mode d'expression,

<sup>41</sup> En réalité ce n'est pas propre au Chleuh, cette situation caractérise aussi le kabyle, on pourrait peut-être dire les régions berbérophones et peut-être même toutes les sociétés à tradition orale.

*message codé*, que si tous les interlocuteurs sont suffisamment imprégnés d'une même culture pour que les règles de décodage soient ancrées dans leur système de pensée et que ça se fasse automatiquement et sans effort d'analyse, en fin que la totalité de l'histoire soit connue à l'avance par l'interlocuteur auquel elle est destinée ; exemple : *D uccen i yghex'z'an ad'ar-is*, « c'est le chacal qui a croqué sa patte », cette expression est utilisée pour dire à quelqu'un « tu es très malin » qui est son contenu latent, il exprime en général la malice et la ruse. C'est une expression qui renvoie à l'histoire du chacal qui, pris dans un piège, se libéra en coupant sa patte avec ses dents (étant malin, il savait qu'il était préférable de supporter la douleur atroce causée sur sa patte, et qui ferait de lui un infirme, que de tomber entre les mains d'un humain). Toute l'histoire ainsi que la morale qui en découle (c'est-à-dire : le contenu latent ;

le message codé) sont supposées connues par l'interlocuteur.

### Conclusion

La connaissance du lexique est très loin d'être suffisant dans l'acte de traduire, non seulement il faut maîtriser le lexique des deux langues (source et cible) et les différentes nuances sémantiques qu'un lexème peut contenir, mais il faut encore maîtriser la syntaxe des deux systèmes linguistiques. En effet, certaines tournures syntaxiques peuvent, à elles seules, changer tout le sens de la phrase ou apporter des suppléments de sens tellement importants qu'on ne peut les négliger, dans l'acte de traduction, sans altérer significativement le message initial. Ainsi, l'identification de la place relative de chacun des constituants d'une phrase, des expressions figées, des mots composés etc., doit occuper une place importante dans les tâches du traducteur.

### LITERATURE

1. Chaker, S., 1991, *Manuel de linguistique berbère I*. Alger, Editions Bouchène.
2. Chaker, S., 1996, *Manuel de linguistique berbère II : Syntaxe et diachronie*. Alger, Editions ENAG.
3. Chuquet, H., Paillard, M., 1989, *Approche linguistique des problèmes de traduction anglais-français*. Paris, Editions OPHRYS.
4. Jouad, H., 1989, Le langage El meena, in *Etudes et Documents Berbères*, n°06, EDISUD, pp. 158-168.
5. Nait Zerrad, K., 1995, *Grammaire du berbère contemporain (kabyle). Tome I : Morphologie*. Alger, Editions ENAG.
6. Nait Zerrad, K., 1996, *Grammaire du berbère contemporain (kabyle). Tome II : Syntaxe*. Alger éditions ENAG.
7. Riegel, M., Pellat, J-Ch., Rioul, R., 1994, *Grammaire méthodique du Français*. Paris, PUF.
8. Tidjet, M., 1998, *Polysémie et abstraction dans le lexique berbère (kabyle)*, Thèse de Magister, Département de Langue et Culture Amazighes. Bejaia, Université A. Mira de Bejaia.
9. Vinay, J.P., Darbelnet, J., 1977, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris, Didier éditions.
10. Zellal, B., 2000, *Le roman de chacal*. Paris, Awal/l'Harmattan éditions.

## ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ

УДК 811.134.2'374.822:811.161.1'374.822  
ББК Ш147.21-4+Ш141.12-42+Ш104

**М. Берри**  
*Буэнос-Айрес, Аргентина*

**M. Berri**  
*Buenos Aires, Argentina*

### МНОГОЗНАЧНЫЙ ГЛАГОЛ SACAR: МОДЕЛЬ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В ДВУЯЗЫЧНОМ ИСПАНСКО-РУССКОМ СЛОВАРЕ

**Сведения об авторе:** Марина Берри, доктор лингвистики, преподаватель факультета философии и филологии Государственного университета Буэнос-Айреса; адрес: Пуан 480,1420 САВА, Буэнос-Айрес, Аргентина; e-mail: marinaberri@gmail.com.

### EL VERBO POLISÉMICO SACAR: UN MODELO DE REPRESENTACIÓN LEXICOGRÁFICA PARA UN DICCIONARIO BILINGÜE ESPAÑOL-RUSO CENTRADO EN LA CODIFICACIÓN<sup>42</sup>

**RESUMEN:** El objetivo del trabajo es proponer un modelo en base al verbo *sacar* para representar verbos polisémicos en español que, en ruso, se traducen mediante diferentes equivalentes. La principal dificultad de este tipo de tarea radica en el anisomorfismo, es decir, en las diferencias en la organización léxica de las lenguas que, en el caso que se analiza, consiste en un verbo altamente polisémico en español y una variedad de verbos parcialmente equivalentes en ruso cuyo correcto empleo requiere del conocimiento de sus peculiaridades y restricciones. La propuesta, realizada en base a los postulados de la teoría de la lexicografía bilingüe, tiene por meta satisfacer las necesidades de hablantes nativos de español al producir textos en ruso. Se sostiene que un artículo que apunte a que el hablante asimile y comprenda contrastivamente los sentidos de la unidad polisémica léxica en la lengua de partida (en este caso, el español) puede redundar en una mejor selección de los equivalentes de la lengua de destino (el ruso).

**PALABRAS CLAVES:** polisemia, anisomorfismo, lexicografía bilingüe, equivalente, diccionarios activos.

**Datos del autor:** Berri Marina, Doctora en Lingüística, docente en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Dirección: Puán 480,1420 CABA Buenos Aires, Argentina; e-mail: marinaberri@gmail.com.

**M. Berri**  
*Buenos Aires, Argentina*

### THE POLYSEMIC VERB SACAR: A MODEL OF LEXICOGRAPHIC REPRESENTATION FOR A BILINGUAL SPANISH-RUSSIAN DICTIONARY FOCUSED ON CODIFICATION

**ABSTRACT.** The aim of this article is to propose a model of representation of polysemic verbs in Spanish based on the verb "sacar", which in Russian are translated with different equivalents. The main difficulty consists on the anisomorphism, that is, in the differences regarding the lexical organization of languages. In the case under study, this anisomorphism consist in a highly polysemic Spanish verb and a variety of partially equivalent Russian verbs, which, to be used correctly, require the knowledge of their peculiarities and restrictions. The aim of this study is to meet the needs of native Spanish speakers, who have to produce texts in Russian, on the basis of

<sup>42</sup> Agradezco a Alejandro Ariel González y Erik Alexandrov por los comentarios que ayudaron a mejorar el artículo

tenets of Lexicographic Bilingual Theory. The author of this article argues that an article aimed to the contrastive understanding of the polysemic meanings of a lexical unit may result in a better selection of equivalents in L2.

**KEYWORDS:** polysemy, anisomorphism, bilingual lexicography, equivalent, active dictionaries.

**About the author:** Berri Marina, PhD in Linguistic, Lecturer en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Address: Puán 480,1420 CABA Buenos Aires, Argentina.

La polisemia, definida como la existencia de más de un sentido para un único lexema [Lyons 1997], es un fenómeno que caracteriza a todas las lenguas naturales y que ha sido objeto de estudio de la lexicología y la semántica general. Según Margalitadze [2014], la polisemia está conectada con la percepción humana del mundo y se encuentra determinada por el proceso de percibir no solo objetos particulares, sino similitudes entre esos objetos. Por lo tanto, se vincula con la habilidad del lenguaje de dar cuenta de nuevas realidades por medio de asociaciones con lo ya conocido.

En lo que respecta al aprendizaje de una lengua segunda, la polisemia resulta particularmente problemática, dado que el equivalente de un ítem léxico puede -y suele [Zgusta 1971]- no exhibir la misma polisemia en la lengua de partida que en la lengua de destino. Por lo tanto, en general se requieren diferentes equivalentes parciales para poder traducir un determinado ítem léxico. Tal es el caso de los verbos polisémicos como *sacar*, *meter* y *poner*, que exhiben una amplia gama de significados en español y se corresponden con diferentes verbos del ruso.

Elston-Güttler y William [2008] han probado que el hecho de que una palabra exhiba más de un sentido en la lengua nativa interfiere en el procesamiento semántico de las palabras de una lengua segunda, incluso en estudiantes avanzados. Así, en el trabajo que llevaron a cabo, demostraron que una unidad polisémica en alemán como *Blasee*, que exhibe los significados de 'burbuja' y 'ampolla', influye en el procesamiento de las voces inglesas *blister* y *bubble*. Estos problemas, al parecer, se mantienen no solo en el procesamiento, sino también en el uso de los equivalentes parciales de la lengua segunda.

Un diccionario bilingüe adecuado, destinado a la codificación, debería proveer los equivalentes junto con la información necesaria que permita al usuario decidir por el equivalente correcto, según el significado concreto

que quiera transmitir y el contexto preciso en que desee emplear ese equivalente. El objetivo del trabajo es presentar un modelo de representación del verbo *sacar* destinado a estudiantes de ruso cuya primera lengua es el español. Se trata de un modelo de artículo lexicográfico que intenta responder a las necesidades de codificación, es decir, que provee al usuario de la información necesaria para emplear en textos los diferentes equivalentes parciales que tiene en ruso el verbo *sacar*.

Para cumplir este objetivo en primer lugar expondré el marco teórico en el que me baso. En segundo lugar, realizaré un análisis de los diccionarios que existen disponibles on-line, que son aquellos a los que pueden acceder fácilmente los estudiantes de ruso en América Latina. A continuación desarrollaré una propuesta de representación del verbo *sacar* que busque y explote las posibilidades de la lexicografía digital, no sometida a las restricciones impuestas por el papel. Este modelo podrá ser extendido luego a otros verbos polisémicos, como por ejemplo *poner*. Finalmente esbozaré brevemente líneas futuras de trabajo.

De acuerdo con Zgusta [1971], el objetivo principal de un diccionario bilingüe es coordinar las unidades léxicas de dos lenguas que exhiben los mismos significados. Sin embargo, la principal dificultad de esta tarea se deriva del anisomorfismo, es decir, de las diferencias en la organización léxica propias de las lenguas. La presentación de los equivalentes en un diccionario bilingüe está, por otro lado, vinculada con el tipo de diccionario que se desea compilar. Mientras que un diccionario pasivo -es decir, aquel destinado a que un usuario decodifique textos escritos en una lengua segunda- puede dar por sentada la competencia del usuario para elegir entre los equivalentes, dado que estos forman parte de su lengua materna, el diccionario activo -aquel que toma como punto de partida unidades de la lengua materna del usuario y proporciona unidades de la lengua



segunda con el fin de que el usuario pueda traucir y/o producir textos en esa lengua segunda- no. Por ello, según Kromann, Riiber y Rosbach [1984] en los diccionarios activos es necesario glosar cuidadosamente los equivalentes, de modo de proveer indicaciones para que el usuario pueda elegir entre ellos, ya que no se domina la lengua segunda. Así, a un hablante de ruso le resultará útil una lista de equivalentes rusos del verbo *sacar* como la siguiente:

**sacar**

**vt** 1) извлекать, вынимать, вытаскивать, выкладывать;

2) выводить, вывозить (кого-л.)

**[Общелексический словарь (испанско-русский)]**

Dado que el ruso es su lengua materna, en el caso de leer *sacar* en un texto escrito en español, el usuario podría elegir cuál es el equivalente que mejor se adecua al contexto que tiene delante. Sin embargo, si un usuario cuya lengua materna es el español se encuentra con la misma lista, dado que precisamente busca la palabra *sacar* porque no sabe cómo traducirla, es improbable que pueda decidir entre los equivalentes, ya que no se proporciona información que haga posible distinguirlos. ¿Son *извлекать*, *вынимать*, *вытаскивать* y *выкладывать* sinónimos exactos? ¿Por qué aparece primero *извлекать*? ¿Es el más frecuente? ¿Cuál es la diferencia entre los equivalentes agrupados bajo 1 y bajo 2? ¿Con qué significados generales del español se corresponden?

Werner [2006] ha señalado que problemas como el mencionado en el párrafo anterior no son intrínsecos a la naturaleza del diccionario bilingüe, sino que se vinculan con su confección y, fundamentalmente, con cuestiones comerciales derivadas del costo de redactar diccionarios útiles solo para hablantes nativos de español o de ruso. Sin embargo, de acuerdo con Werner un buen diccionario bilingüe es extremadamente útil: es un diccionario contrastivo especializado en información destinada a resolver los problemas que surgen del anisomorfismo entre diferentes lenguas. Según el autor, la tendencia a identificar los significados de palabras desconocidas con los de la lengua materna generalmente facilita el aprendizaje. Por eso es necesario partir de las correspondencias para marcar las limitaciones y proponer explicaciones

contrastivas explícitas.

El verbo *sacar* presenta en el *Diccionario de la Real Academia Española* 29 acepciones para el español general, mientras que el *Diccionario de uso del español de América y España* recoge 32, si hacemos a un lado aquellas etiquetadas como propias únicamente de América o España. Se trata, por lo tanto, de un verbo extremadamente polisémico que, además, es muy frecuente en español: es una de las dos mil formas más usuales, según la lista proporcionada por la Real Academia Española. Es un verbo del vocabulario básico, cuyos principales equivalentes rusos deberían ser aprendidos en las primeras etapas de estudio. Será el verbo que busquen los usuarios para traducir expresiones tan habituales y variadas como *sacar la basura*, *sacar la mesa al patio*, *sacar una conclusión*, *sacarse los zapatos*, *sacar a pasear al perro* y *sacar una mancha*.

El *Большой испанско-русский словарь*, disponible en el portal de Yandex, lista diferentes acepciones, en las que se presentan grupos de equivalentes en ruso. Luego de los equivalentes -que tienen hipervínculos a los artículos del diccionario ruso-español- se muestran colocaciones habituales. Al consultar la acepción 3, un hablante de español probablemente se preguntará si debe emplear *вырывать* / *выдергивать* solo en el caso en que el complemento sea *muela*, o si puede extenderlo a otros casos y, de ser positiva la respuesta, a cuáles casos. La consulta al artículo del diccionario español-ruso no resolverá la duda, dado que únicamente contiene los equivalentes *sacar*, *retirar* y *extraer*. Por otra parte, es difícil que el usuario pueda relacionar la acepción 5 con la frase *sacar una conclusión*, en la que *sacar* funciona como verbo liviano, ya que no se proporcionan colocaciones (lo mismo sucede con las acepciones 13 y 14). Tampoco es claro por qué *sacar a bailar* y *sacar de sí* se encuentran bajo la acepción 1. A menos que sea un estudiante de nivel medio, no sabrá elegir el equivalente correcto para *sacar la basura* ni encontrará cómo expresar *sacar a pasear el perro*. Asimismo, los equivalentes de 4 corresponden a la construcción *sacar de*, pero esto solo se interpreta por el ejemplo.

**sacar** Глагол vt

1. вынимать, выкладывать, доставать (что-л откуда-л)

saca los libros de las cajas — вынь книги из коробок

sacar de sí (quicio) — выводить из себя

sacar a bailar — приглашать на танец

sacar adelante — растить, воспитывать, выводить в люди

1. выводить; выносить, вывозить (кого-л, что-л)

sacar el coche del garaje — выводить машину из гаража

2. вырывать, выдергивать

sacar una rueda — вырвать зуб

3. (de) освободить; вызволить; спасти

sacar de arugos — спасти от нищеты

4. Проверять; исследовать; узнавать; разведывать

5. получать, добывать

sacar libros — получать книги (в библиотеке)

sacar buenas (malas) notas — получать хорошие (плохие) оценки

6. приобретать; покупать

sacar entradas — покупать билеты (в кино, театр и т.п.)

7. получать; снимать (деньги со счета и т.п.)

dinero del cajero — снять деньги в банкомате

8. вытягивать; выжимать

sacar aceite — выжимать масло

9. извлекать; добывать (сырье, вещество)

10. выигрывать (в лотерее, игре);

11. приобретать; получать (что-л)

sacar un buen empleo — получить хорошую должность

12. копировать, снимать копию

13. фотографировать, снимать

**(Большой испанско-русский словарь)**

De lo anteriormente expuesto, puede concluirse que una de las principales dificultades para el usuario español deriva de la ausencia de definiciones que precisen el significado de *sacar* para el que es válido emplear tal o cual equivalente. Esto no se resuelve consultando el diccionario ruso español, en el que, por ejemplo para *вынимать* se ofrece el equivalente *sacar*, junto con *extraer* y *retirar*. Asimismo, un solo ejemplo como *выводить машину из гаража* no basta para dar cuenta de las restricciones de los equivalentes rusos.

En el portal Diccionario.ru se encuentran disponibles diferentes diccionarios bilingües español-ruso. El *Общелексический словарь (испанско-русский)* presenta para un hablante nativo de español problemas similares a los ya mencionados. No se le proporcionan los elementos suficientes para elegir entre *извлекать*, *вынимать*, *вытаскивать* y *выкладывать*. Sin embargo, resulta de más utilidad el

hecho de presentar las restricciones de selección, aunque esto se haga esporádicamente como en la acepción 4 (*снимать обувь*). Resultaría, no obstante, más claro para un hablante español que los equivalentes se proporcionaran luego de una explicación en su propia lengua, lo que le evitaría tener que desplazarse y descartar otros equivalentes en ruso acerca de los que no hay información:

**sacar vt** 1) извлекать, вынимать, вытаскивать, выкладывать; 2) выводить, вывозить (*кого-л.*); 3) вырывать, выдёргивать; убирать (*откуда-л.*); 4) (*тж sacar*) **снимать (обувь, чехол и т. п.)**; 5) проверять, выверять; исследовать; узнавать, выяснять; разведывать; (...)  
**(Общелексический словарь (испанско-русский))**

El portal *Diccionario.ru* busca la voz *sacar* en el cuerpo de los artículos disponibles. Como resultado, se presentan en orden alfabético los artículos en los que figura la voz *sacar*. Si bien se accede a gran cantidad de información, la información está sin jerarquizar. Así, los artículos de las voces que figuran primero no siempre son los equivalentes más frecuentes (cfr., por ejemplo *выловить*, que aparece en segundo lugar, antes de *извлечь*).

**sacar vt** (извлечь);  
arrastrar fuera (вытянуть)  
вытащить чемодан — arrastrar fuera la maleta  
вытащить нож — sacar el cuchillo  
вытащить из воды — sacar del agua 2) (выдернуть) tirar vt;  
arrancar vt (вырвать)  
вытащить гвоздь — sacar un clavo  
вытащить зуб — extraer un diente  
вытащить занозу — sacar una astilla 3) разг. (заставить пойти) sacar vt  
вытащить на воздух — sacar al aire, obligar a salir (de casa)  
я вас вытащу сегодня в театр — hoy le llevaré al teatro 4) (украсть) разг. hurtar vt, robar vt  
вытащить из беды — salvar (sacar) de una desgracia (de apuros, del atolladero)  
вытащить из грязи — sacar del fango

#### **ВЫЛОВИТЬ**

сов., вин. п. 1) (извлечь) sacar vt (fuera), sacar pescando  
выловить из воды — sacar fuera del agua 2) разг. (переловить) pescar vt (todo)  
выловить всю рыбу — pescar todos los peces

#### **ИЗВЛЕЧЬ (...)**

#### **ПОЧЕРПНУТЬ**

сов., вин. п. 1) тж. род. п., разг. sacar vt  
2) перен. (entre)sacar vt, extraer (непр.) vt

(...) **[Общелексический словарь (русско-испанский)]**

Me gustaría proponer aquí el prototipo de un artículo diferente del verbo *sacar*, que guíe al hablante de español acerca de qué equivalente elegir y que, en la era de la lexicografía digital, no obedezca a las restricciones impuestas por el papel.<sup>43</sup> De acuerdo con el postulado expuesto por Werner [2006], la unidad de la lengua de partida (en este caso, el verbo español *sacar*) constituye únicamente el punto de acceso onomasiológico a las unidades de la lengua de destino (en este caso, el ruso).

El artículo<sup>44</sup> se organiza en función de los principales significados que *sacar* tiene español, significados que son expuestos en esta misma lengua, que es la que el usuario domina. Al explicar los significados de *sacar* en español, se conduce al usuario a reflexionar sobre la polisemia de la unidad en la propia lengua desde una perspectiva contrastiva. Asimismo, se lo impulsa a prestar atención a los parámetros obligatorios que determinan que en ciertos casos sea necesario seleccionar un equivalente y no otro. Por otra parte, se busca que también queden claras aquellas ocasiones en que hay libertad para elegir entre varios equivalentes [Zgusta 1971].

El artículo se organiza, entonces, según los principales significados de *sacar*, listados bajo letras. Bajo cada letra se presenta una explicación del significado y se explican algunos de los equivalentes posibles en ruso. En A. se redacta una definición del significado de *sacar* en español y se pone de relieve la relación entre ese verbo y el prefijo ruso *вы-*. Así, la definición no es reemplazada por el equivalente, sino que busca precisar y delimitar respecto de qué significado de *sacar* es válido emplear un equivalente determinado. En las definiciones se intentan explicitar las

restricciones de selección (cfr. A.1. "Si se lleva algo que está en un espacio grande, como una habitación, fuera de ese espacio"... con A.2. "Si se saca un objeto de un lugar pequeño, como por ejemplo un bolsillo, un estuche o un cajón")... Por otra parte, se proporcionan siempre las formas de imperfecto y perfecto, cruciales para el estudiante de ruso. Además, se presentan ejemplos en español y su traducción al ruso y se coloca primero el ejemplo en español, para que el usuario termine de tener claro el significado de *sacar* explicado en la definición en su propia lengua. Además, se busca conectar explícitamente las definiciones con conocimientos previos que el usuario tenga, por ejemplo, acerca de los verbos de movimiento (cfr. A: "la elección depende del modo del movimiento y de si el movimiento se realiza en una dirección o en varias").<sup>45</sup>

A continuación presentamos el modelo:

**sacar** verbo transitivo

**A.** El primer significado de *sacar* es "poner algo afuera". Para traducirlo al ruso, en muchos casos se emplea un verbo con el prefijo *вы*, que indica movimiento hacia el exterior. Los principales equivalentes de este sentido de *sacar* son los siguientes:

A.1. Si se lleva algo que está en un espacio grande, como una habitación, fuera de ese espacio, se emplean los equivalentes **вынести/выносить, вывести/выводить** y **вывести/вывозить**. La elección depende del modo del movimiento y de si el movimiento se realiza en una dirección o en varias:

A.1.1 **вынести-выносить**

equivale a *sacar* en los casos en que el movimiento se realiza llevando el objeto en las manos o sobre alguna parte del cuerpo, como la espalda:

*¿Me ayudas a sacar los libros? Поможешь мне вынести книги?*

**Sacaba** la basura cuando los vi acercarse. *Я мусор выносила, они подъехали...*

**Saque** a los heridos. *Выносите раненых.*

**A.1.2. вывести-выводить** se emplea para expresar que se saca algo que se mueve por sí mismo haciéndolo

<sup>43</sup> Portales como *Vocabulary.com* han tomado ya esta dirección en lo que respecta a la lexicografía monolingüe.

<sup>44</sup> Para la confección del modelo, en una primera etapa se han consultado diccionarios monolingües del español. Luego, se han empleado las herramientas disponibles en Sketch Engine [sketchengine.co.uk], en particular los corpora paralelos y los Word Sketches (monolingües y bilingües). La disponibilidad de estas herramientas facilita enormemente la redacción de los artículos, dado que le otorga al lexicógrafo información preprocesada. Los ejemplos corresponden a los corpora disponibles en el Sketch Engine.

<sup>45</sup> Podrían aprovecharse las posibilidades de la lexicografía digital si se emplearan hipervínculos que llevaran a explicaciones concretas.

salir o conduciéndolo fuera de un lugar:

*¡Saca a la manada de aquí!*

**Выводи** отсюда стадо!

A.1.3. **ВЫВЕЗТИ-ВЫВОЗИТЬ** se usa si se saca algo de un lugar empleando un medio de transporte.

*La compañía puede fácilmente sacar madera ugandesa de contrabando. Компания может без особого труда вывозить часть древесины контрабандным способом.*

A.2. Si se saca un objeto de un lugar pequeño, como por ejemplo un bolsillo, un estuche o un cajón, se emplean los equivalentes **ВЫНИМАТЬ-ВЫНУТЬ** у **ВЫТАСКИВАТЬ-ВЫТАЩИТЬ** ("arrastrar, tirar").

*Metió la mano en el bolsillo y sacó un papel. Он сунул руку в карман и вытащил бумажку.*

*Sacó la pistola del estuche y la tiró al piso. Он вынул пистолет из кобуры и бросил на пол.*

*Estábamos tranquilos, de repente sacó un cuchillo. Было спокойно, вдруг он вытащил нож.*

Si el movimiento hacia afuera implica fuerza o cierta dificultad, o si se trata de un objeto pesado, se emplea como equivalente de *sacar* **ВЫТАСКИВАТЬ-ВЫТАЩИТЬ** ("arrastrar, tirar"). También puede usarse **ИЗВЛЕКАТЬ-ИЗВЛЕЧЬ** en los casos en que *sacar* es sinónimo de *extraer*:

*Sacó los clavos. Он вытащил гвозди.*

*De mi pierna sacaron una bala. Из моей ноги вытащили пулю.*

*¿Sacaste la ropa blanca del lavarrapas? Вытащил белье из стиралки?* [es necesario tirar para sacar la ropa blanca afuera, que presenta dificultades porque es larga]

**ВЫТАСКИВАТЬ-ВЫТАЩИТЬ** también puede emplearse metafóricamente en los casos en los que se saca con dificultad un objeto abstracto como en el siguiente ejemplo, en el que se obtiene información:

Las empresas sacan información de los discos rígidos muertos. *Фирмы вытаскивают информацию с мертвых жестких дисков.*

A. 3. En los contextos en que se quiere poner énfasis en el hecho de que algo deje de estar en algún lugar, puede emplearse como equivalente de *sacar* el verbo **УБИРАТЬ-УБРАТЬ** ("retirar algo, correrlo, llevárselo").

*Saquemos esto de acá. Уберём это отсюда.*

*¡Saca el auto de la carretera!*

**Убери** машину с дороги!

A.4. Si se saca a un animal o a una persona con el objetivo de que se entretenga, se emplea el verbo **ВЫГУЛИВАТЬ-ВЫГУЛЯТЬ**:

*Un hombre pasea su perro. Один мужик выгуливает здоровую собаку.*

*En los parques las madres paseaban a los niños. В парках мамы выгуливали детишек.*

**B.** El segundo significado del verbo *sacar* es "quitarse una prenda de ropa o un accesorio, como por ejemplo un collar, que se lleva puesto". En ruso es necesario emplear el verbo **СНИМАТЬ-СНЯТЬ**:

*Se sacó el abrigo. Он снял пальто.*

*Me saqué el impermeable. Я сняла с себя плащ.* [с себя se emplea para enfatizar, es optativo]

*Me sacaré los zapatos para no ensuciarte el piso. Я сниму ботинки, чтобы не испачкать ваш пол.*

*Le sacaron los grilletes. Ему сняли кандалы.*

**C.** El tercer significado del verbo *sacar* es "tomar algo sin pedir permiso o contra la voluntad de alguien". En estos casos, en ruso puede emplearse el verbo **БРАТЬ-ВЗЯТЬ** у **КОГО-ЛИБО** ("tomar", aunque no necesariamente sin permiso), **ОТНИМАТЬ-ОТНЯТЬ** ("quitar") o **КРАСТЬ-УКРАСТЬ** ("robar"):

*Ya te saqué lo que me hacía falta. Я уже взял у тебя, что мне нужно.*

*¿Quién me sacó el lápiz? Кто взял мой карандаш?*

*Trata de sacarle el juguete. Он пытается отнять её игрушку.*

*Nadie puede sacarle este derecho al propietario. Этого права у собственника никому не отнять.*

Cerca de este significado, se encuentra el sentido de "hacer que alguien deje de tener algo que poseía". Para estos casos, puede emplearse el equivalente **ОТНИМАТЬ-ОТНЯТЬ** ("quitar"):

*¿Qué productos te sacan la energía y la fuerza vital? Какие продукты способны отнимать энергию и жизненные силы.*

**D.** El verbo *sacar* en español también significa también "conseguir" u "obtener". En esos casos, puede emplearse en ruso el verbo **БРАТЬ-ВЗЯТЬ** ("tomar"):

*¿De dónde sacas esas ideas? Откуда ты берешь все эти идеи?*

*Y de paso me puedes contar de dónde sacaste esto. И расскажешь попутно, где ты взял эту штуку.*

*¿De dónde podría sacar yo fuerzas? Где же мне **взять** силы?*

E. *Sacar* significa también "eliminar". Si lo que se elimina es una mancha o pintura, el equivalente ruso es **удалять-удалить** ("eliminar"). En los otros casos puede emplearse **избавляться-избавиться** **от** ("deshacerse de algo"):

*Cómo borrar una mancha del café del sillón. Как **удалить** пятна от кофе с дивана.*

*Así que lo que tenemos que hacer es entrar... y sacar el moño. Итак, что мы должны сделать, так это пойти и **избавиться от** плесени.*

F. *Sacar* significa también liberar a alguien de una situación perjudicial en la que se encuentra o de algo negativo. En estos casos pueden emplearse los equivalentes **выводить-вывести** ("conducir fuera de") o ("librar de"):

*El riesgo nos **saca** del aburrimiento. Риск **выводит** нас из однообразия.*

*Esto permitirá **sacar** de la pobreza a un número de personas sin precedente. Это позволит **вывести из** нищеты беспрецедентное число людей.*

G. *Sacar* presenta también el significado de 'obtener algo'. En esos casos, se pueden emplear en ruso el equivalente **получать-получить** ("recibir"):

*Una película ucraniana **sacó** el primer premio. Украинский фильм **получил** первый приз.*

*¿Cómo decirles a los padres que te sacaste una mala nota? Как **сказать** родителям, что **получил** плохую оценку?*

H. Junto a sustantivos como *entrada, boleto y billete*, *sacar* significa comprar. En esos casos, en ruso debe emplearse el equivalente **купить-покупать** ("comprar"):

*Te **saqué** un billete de avión. **Покупал** тебе билет на самолёт*

I. Junto a algunos sustantivos, el verbo *sacar* se emplea como verbo liviano y tiene por lo tanto poco contenido semántico. En estos casos pueden emplearse los siguientes equivalentes:

• *Sacar una conclusión* (= concluir): **выводить-вывести заключение** o **делать-сделать выводов**: *Pero no saquemos conclusiones precipitadas. Но*

*не будем **делать** поспешных **выводов**.*

• *Sacar una foto* (= fotografiar): **снимать-снять фотографию**: *La fotografía fue sacada en 1991. А **фотография** была **снята** в 199.*

• *Sacar una copia* (= copiar): **снимать-снять копию**: *El banco mismo **sacará** las copias de sus originales. Банк сам **снимет** копии с Ваших оригиналов (...)*

#### Locuciones:

*sacar de quicio*: **вывести/выводить из себя**: *Pero hay ciertas cosas que me **sacan** de quicio. Есть вещи, которые **выводят** меня **из себя***

(...)

Por otra parte, el artículo está destinado a prevenir las interferencias – como la que podría causar el empleo de *снимать* por *вытащить* o *выносить* por *вынимать*– mediante indicaciones contrastivas explícitas. Las acepciones se organizan así, a diferencia de lo que ocurre en un diccionario monolingüe, a partir del anisomorfismo de las lenguas. Esta organización permite evitar también el problema de la polisemia superpuesta, es decir, los casos en los que la polisemia coincide en las dos lenguas y recibe, no obstante un tratamiento separado en el diccionario bilingüe [Alsina & Cesaris 2002].

Los ejemplos en ruso, junto con sus traducciones, proporcionan un modelo que el usuario puede seguir para la producción de sus propios textos. En los ejemplos se subrayan peculiaridades gramaticales y se incluyen entre corchetes notas que ayuden a interpretarlos (cfr. A.2. y B). Además, junto a los verbos ofrecidos como equivalentes se ofrece a una glosa que da cuenta de su primer significado. Por ejemplo, en A.2., se coloca la glosa "arrastrar, tirar" para *вытаскивать-вытащить*, lo que ayuda a precisar la relación entre *sacar* y el equivalente.

Dado que la nomenclatura de un diccionario activo no debe ser tan grande como aquella de un diccionario pasivo –el léxico activo siempre es menor–, podría concebirse un pequeño diccionario on line que representara a partir de este modelo voces cruciales para el estudiante de español. Los artículos, además de estar disponibles como material de consulta, podrían ser empleados para estudiar. De acuerdo con Werner, una lengua no se aprende con

explicaciones, sino con input en esa misma lengua. Pero una buena explicación puede constituir un excelente punto de partida para procesar –y producir– una gran cantidad de input.

El modelo puede, a su vez, ser extendido a otros verbos polisémicos del español, como por ejemplo *poner* y *meter*. Asimismo, resultaría de interés

elaborar un artículo para el verbo *cambiar*, que posee como equivalente en ruso distintas formas prefijadas. Resta aún evaluar en qué grado ayudará a mejorar las producciones de los estudiantes de ruso.

### BIBLIOGRAFÍA

1. Большой испанско-русский словарь, URL: <https://slovari.yandex.ru/> (consultado el 10/01/2016)
2. Общелексический словарь (испанско-русский), URL: <http://www.diccionario.ru/> (consultado el 10/01/2016)
3. *Diccionario de la lengua española*, URL: <http://dle.rae.es/> (consultado el 10/01/2016)
4. Alsina V., De Cesaris J., 2002, Overlapping polysemy, bilingual lexicography, and corpus use, *Lexis in Contrast. Corpus-based approaches*. Amsterdam and Philadelphia, John Benjamins., pp. 215-229.
5. Elston-Guttler, K., Williams, J. N., 2008, L1 polysemy affects L2 meaning interpretation: Evidence for L1 concepts active during L2 reading, *Second Language Research*, № 24, pp. 167-187.
6. Kromann, H.P., Riiber T., Rosbasch P., 1983, 'Active' and 'Passive' dictionaries: The Scherba concept reconsidered, *LexLetter*, № 83. Proceedings, Papers from the International Conference on Lexicography at Exeter, 9-12 September 1983. Lexicographica. Series Maior 1, pp. 207-215.
7. Lyons J., 1997, *Semántica lingüística*. Barcelona, Paidós.
8. Margalidze T., 2014, Polysemous Models of Words and Their Representation in a Dictionary Entry, *The User in Focus*, Proceedings of the XVI EURALEX International Congress. Bolzano/Bozen, EURAC Research, pp. 1025-1037.
9. Werner, R., 2006, El diccionario bilingüe y la enseñanza del español como lengua extranjera, *Signum*, № 9.1. P. 207-240.
10. Zgusta L., 1971, *Manual of Lexicography*. The Hague, Mouton.

### LITERATURE

1. Bol'shoj ispansko-russkij slovar', URL: <https://slovari.yandex.ru/>. Obshheleksicheskiy slovar' (ispansko-russkij). URL: <http://www.diccionario.ru/>

УДК 811.111'38:811.111'42  
ББК Ш143.21-55+Ш143.51+Ш143.21-022

**Д. С. Бородина**  
Симферополь, Россия

## **ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ УСТАНОВКИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ ЛЕКТОРОВ**

**АННОТАЦИЯ.** В статье обсуждаются вопросы интеграции специальных курсов и английского как доминирующего языка интернационализации высшего образования. Рассматривается проблема идентификации лекционного регистра, синтезирующего характеристики научной прозы и устной речи, в академическом английском лингва франка (ААЛФ). В сопоставлении с данными зарубежных исследователей по использованию языковых средств (ЯС) лекционного регистра изучается их роль в организации уточнения информационного содержания и авторских установок на материале лекций, читаемых иностранным студентам российскими преподавателями. Российские лекторы используют определенные наборы лексико-грамматических средств английского языка, позволяющих соединять в данном регистре научное содержание и интерактивную форму. В соответствии с методикой грамматической индексации, разработанной американским лингвистом Д. Байбером, который выделил четыре типа маркеров уточнения содержания в лекциях носителей английского языка, установлены десять групп эпистемологических, установочных, и речестилевых ЯС ААЛФ, отражающих специфику социально-культурных норм российских лекторов и способствующих экспликации авторской установки и отношения к излагаемому содержанию. Сопоставляются величины частотности ЯС уточнения информации в дискурсе иностранных и российских лекторов, и делается вывод о более эксплицитной реализации последними авторской установки и отношения к излагаемому содержанию.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** академический английский лингва франка, лекционный регистр, российские лекторы, языковые средства, авторская установка.

**Сведения об авторе:** Бородина Дарья Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков №1, Крымский Федеральный университет им. В.И. Вернадского адрес: 295000, г.Симферополь, пр-т Вернадского 4; e-mail : [dasha\\_tnu@mail.ru](mailto:dasha_tnu@mail.ru).

**D. S. Borodina**  
Stavropol, Russia

## **LINGUISTIC MEANS OF ELABORATION OF AUTHOR'S STANCE IN ENGLISH-SPEAKING DISCOURSE OF RUSSIAN AND FOREIGN LECTURERS**

**ABSTRACT.** This paper discusses issues of content and language integrated teaching in Russian higher education through delivering special science courses in English. Academic lectures as a hybrid register represent combined features of scientific prose and conversational style and are marked by sets of language means used to elaborate information content. It is argued that lectures in academic English lingua franca (AELF) delivered by Russian teachers to foreign students abound in involved production packaging of content with affective, interpersonal insertions and on-line interactive digressions. Following D. Biber's research procedure, language means expressing author's stance are studied on the material of Russian lecturers' production. In addition to the findings of D. Biber and other authors it is claimed that language means rendering the Russian lecturers' stance can be classified into 10 sets of epistemic, attitudinal and style-of-speaking units. They result from the influence of Russian social-cultural stance norms. Average frequency of stance units in Russian AELF lectures is higher than that in native English speakers' lectures.

**KEYWORDS:** academic English lingua franca, lecture register, Russian lecturers, language means, author's stance.

**About the author:** Borodina Daria Sergeevna, PhD in Philology, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Crimean Federal University, Simferopol, Russia.

Закрепление английского языка (АЯ) в функции международного лингва франка (АЛФ), контактного языка академического сотрудничества, привело к тому, что в неанглоязычных странах Евросоюза АЯ служит основным иностранным языком высшего образования, и, по мнению многих авторов, ему предстоит стать доминирующим языком вузовского преподавания. [Ammonetal. 2002: 7] Будучи письменным и устным инструментом научной и образовательной коммуникации, академический английский лингва франка (ААЛФ) оптимально способствует трем наиболее выраженным тенденциям интернационализации – международной мобильности студентов и преподавателей, перспективам трудоустройства за пределами национальных границ, повышению конкурентоспособности специалистов. [Vjörkman 2008: 104].

Вопросы внедрения ААЛФ во все формы современного высшего образования актуальны и для российских университетов, активно включающихся в деятельность Болонского процесса. Интернационализация высшего образования требует профессионального владения языком не только от специалистов в области АЯ, но и от людей, преподающих неязыковые дисциплины на основе интеграции содержания и языка (*Content and Language Integrated Learning – CLIL*), когда в процессе изучения специальных предметов студенты усваивают язык наряду с излагаемым на нем содержанием.

Интеграция специальных курсов и АЯ в учебном процессе сталкивается с серьезными проблемами, связанными, во-первых, с недостаточной общей языковой подготовкой преподавателей, во-вторых, с недостаточной специальной языковой подготовкой студентов, и, в-третьих, с отсутствием координации учебных программ по АЯ с программами по специальным предметам. Языковой компонент интегрированного курса предлагается имплицитно, а не определяется целенаправленно; языковое оформление излагаемого содержания основывается на индивидуальном опыте преподавателя, а усвоение АЯ студентом зависит от личной инициативы и мотивации. Представление о роли языка в интег-

рированном курсе не формируется достаточно четко, и стандартный академический контроль направлен только на оценку овладения специальным предметом. [Greene, Räsänen 2008: 10, 11]

Основным видом учебных занятий, где, в первую очередь, внедряется интегрированное обучение как наиболее доступный инструмент интернационализации высшего образования, являются лекции по специальным дисциплинам на академическом АЛФ. [Csomay 2000] В континууме академической коммуникации лекции составляют «гибридный» регистр, т.к., с одной стороны, они имеют такие общие характеристики с научной прозой, как: предварительно спланированную структуру, большую информационную нагрузку, эксплицитную и нейтральную форму изложения, опору на письменные источники. С другой стороны, лекции, как произведения разговорного дискурса, должны быть интерактивны, доступны на слух; они продуцируются в режиме он-лайн, когда адресат и адресант находятся в непосредственном контакте, и их объединяют факторы времени и пространства. [Vibber 1995: 7-10]

Особую актуальность приобретает изучение качественных и количественных параметров языковой компетенции, требуемой от лекторов, ключевых фигур процесса интернационализации высшего образования, которые должны обеспечить полноценную презентацию излагаемого на АЯ материала. Рационально предположить, что лекторы, используют определенные наборы лексико-грамматических средств, позволяющих соединять в данном регистре научное содержание и интерактивную форму. Перед исследователем лекционного регистра интегрированных курсов на ААЛФ стоит задача выделения факторов корреляции содержания и наборов языковых средств (ЯС), используемых для их выражения. Поэтому целью данной статьи является исследование смысловой нагрузки одного из таких наборов, на материале аудиозаписей лекций четырех преподавателей естественнонаучных дисциплин, читающих свои курсы иностранным студентам, приехавшим на учебу в Россию из стран Африки и Юго-Восточной Азии. В ходе предвари-



тельного обсуждения эти лекторы согласились на проведение аудиозаписей на условиях исключения какой-либо личной информации (имена, учебные курсы, кафедры и т.п.), поэтому все примеры в последующем тексте статьи сопровождаются только указанием номера лекции.

Суммарная длительность лекций составила 480 мин., а суммарная длительность звучания аудиоматериала, за вычетом пауз, объяснений на русском языке, замечаний и вопросов, не имеющих отношения к содержанию лекций составила 181 мин. (3 ч. 01 мин.), в оцифрованном виде материал на CD-ROM занимает 135 Мб памяти. Общее количество слов, за вычетом артиклей, предлогов и союзов, составило 10860. Скорость говорения лекторов варьировалась от 20 слов/мин до 80 слов/мин с учетом того, что многие определения, объяснения уравнений и формул повторялись неоднократно и диктовались, чтобы студенты могли их записать. Следует отметить, что лекция преподавателя – носителя АЯ содержит, в среднем, от пяти до десяти тыс. слов [Csomay 2000], т.е. от двух до четырех раз больше, чем лекции наших респондентов.

Далее, корпус был подвергнут процедуре индексации по частям речи (*Tagging for parts of speech*) в соответствии с методикой грамматической индексации, разработанной американским лингвистом Д. Байбером (*The Biber grammatical tagger*). Индексация Д. Байбера – это компьютерная программа, которая автоматически приписывает (индексирует) к каждому слову текста символы, указывающие принадлежность к той или иной грамматической категории АЯ – от морфологических разрядов и синтаксических структур до семантических и лексико-грамматических классов слов и словосочетаний. [Biber 1993; Biber et al. 2007; Friginal 2009; Gajic 2010].

Д. Байбер выделяет пять факторов организации лекции, связанных с определенными наборами ЯС: 1) концентрация информации в конкретных коммуникативных ситуациях путем интеграции информации и лексического выбора; 2) включенное речепроизвод-

ство, в котором содержание фрагментируется и обобщается таким образом, чтобы внимание фокусировалось на аффективном, межличностном аспекте и конкретных обстоятельствах коммуникативной ситуации; 3) эксплицитный дискурс, полностью раскрывающий референт содержания; 4) неопределенно-личный стиль изложения, когда автор абстрагируется от содержания; 5) уточнение информации в режиме он-лайн, эксплицитно представляющее позицию или отношение автора. [Biber 1995: 144-167]

Мы обратились к нашим информантам с вопросом, какой из этих пяти факторов представляется им наиболее важным для организации лекции на АЯ. Как оказалось, они учитывают все эти факторы в своих курсах, читаемых по-русски, но изложение материала на АЯ требует постоянного уточнения информации в лекциях на АЯ, т.к. восприятие слушателей в режиме реального времени и пространства осложняется недостаточным знанием языка.

К основным ЯС уточнения информации Д. Байбер и его последователи относят: придаточные предложения с *that* после глагола и прилагательного (*The definition states that...; It is important that...*), вводное *therei* указательные местоимения. [Csomay 2000] Венгерский исследователь Э. Шомай сопоставила величины средней частотности этих ЯС, из расчета на 1000 слов, в американской научной прозе, академических лекциях и дискуссиях (см. Таблицу 1).

Из Таблицы 1 видно, что наиболее высокие средние величины частотности этих ЯС для академических лекций позволяют считать их маркерами именно лекционного регистра. Мы установили, что они точно также служат маркерами и в лекциях на ААЛФ.

Рассмотрим, например, следующий отрывок, в котором лектор (А.К.) разъясняет теорию множеств: *A set is a group of objects. Look at this set. This, the set A = {3, 5, 7, 9} has the odd numbers. You can see that they go from 3 to 9 inclusive. We can also say that the set {} is called the empty set. The empty set is the set which contains no elements;*

Языковые средства	Средняя частотность		
	Научная проза	Лекция	Дискуссия
<i>That</i> после глагола	3.2	13.0	4.0
<i>That</i> после прилагательного	0.4	30.0	0.1
Вводное <i>there</i>	1.8	3.9	2.3
Указательные местоимения	2.5	15.7	13.1

**this** set is simply "emptiness." Now sets can contain sets as elements. For example, take **this** set **A** above and now add the element {12}. Now you know **that this** is the set which contains the element

12. Form the set **B** = {3, 5, 7, 9, {12}}. It is clear **that** the set **B** contains five elements. **There** is one element, **this** one which is itself a set. When we tell **that there** is the union of two sets, we simply merge the elements of each set into one, we do not repeat **that** they have any common elements. Thus if **C** = {1, 2, 3} and **D** = {3, 4, 5} then **C** union **D**, or **CUD**, in which the symbol "**U**" means union, is the set **E** = {1, 2, 3, 4, 5}. Now **this** example will show **that** we create something from nothing, or form from emptiness. **There** are the following steps... (Лекция 1)

Как видно из приведенного примера, указанные Д. Байбером четыре типа маркеров фактора уточнения информации наиболее часто используются при объяснении дефиниций, формул, уравнений: в данном отрывке указательное **this** встречается 7 раз; **that** после глаголов говорения, умственного и чувственного восприятия – 6 раз, и только один раз после прилагательного; вводное **there** – 3 раза. Однако, общие данные частотности в нашем материале значительно отличаются от величин частотности в лекциях носителей АЯ. (См. Таблицу 2).

Наибольшее отличие наблюдается в употреблении структур типа: *It is clear that*, где **that** вводит придаточное подлежащее, представляющее какой либо факт, тогда как прилагательное демонстрирует его оценку, например: *It is imperative that you present your information in a logical and effective order*. (Лекция 4)

В четырех лекциях отмечены только 12 случаев употребления таких структур, за счет чего общая величина частотности ЯС уточнения информации в лекциях на ААЛФ почти на

треть ниже. Можно ли на основании этого факта заключить, что российские преподаватели, читающие лекции на ААЛФ, менее эксплицитны в демонстрации оценки излагаемого содержания, чем лекторы – носители АЯ?

Как указывает Д. Байбер, уточнение информации связано с авторской установкой говорящего (*the speaker's stance*) и требует использования определенных ЯС, которые реализуются в разговорных регистрах академической коммуникации и, прежде всего, в академических лекциях [Biber 1993: 168].

Под авторской установкой понимается выражение личных чувств и отношений, уверенности, сомнения, оценочных суждений и т.п. По утверждению К. Прект, авторская установка управляется систематически отличающимися социальными нормами, присущими конкретной культуре, а выбор средств, выражающих авторскую установку, определяется прочно укоренившейся системой «культурно запрограммированных» норм. [Precht 2003: 239-240]

Неверно утверждать, что система культурно запрограммированных норм российских лекторов вынуждает их менее эксплицитно выражать свое отношение к содержанию лекции. Приведенные выше пять основных факторов Д. Байбера, характеризующих содержание лекции, связаны с определенными наборами ЯС носителей АЯ, а система социально-культурных норм российских лекторов должна обеспечивать выбор каких-либо иных языковых средств ААЛФ, отвечающих этим нормам.

Мы исходим из того, что ЯС, посредством которых реализуется авторская установка лектора, следует идентифицировать по семантическому критерию. Зарубежные исследователи лекционного регистра выделяют три группы таких ЯС: 1) эпистемологические, т.е. подчеркивающие знание, ос-

Таблица 2.

Сопоставление языковых средств, обеспечивающих уточнение информации в лекциях носителей АЯ и в лекциях на АЛФ.

Языковые средства	Средняя частотность	
	Лекции носителей языка	Лекции на АЛФ
<i>That</i> после глагола	13.0	11.6
<i>That</i> после прилагательного	30.0	1.1
Вводное <i>there</i>	3.9	4.1
Указательные местоимения	15.7	16.6
Всего	62.6	33.4

ведомленность лектора; 2) установочные, т.е. передающие его позицию или установку по отношению к содержанию; и 3) речестилевые, т.е. отражающие характерные особенности лекторского стиля изложения. [Biberetal. 1999: 41-44; Csomay 2000; Friginal 2009]

В рамках этих трех групп мы выделили 10 типов ЯС, которые, на наш взгляд, представляют эксплицитные приемы, используемые российскими лекторами для выражения своего отношения к содержанию лекции. Все примеры приводятся без редактирования (в скобках указано количество каждого из ЯС).

1. Эпистемологические языковые средства, подчеркивающие значимость и информированность лектора, его индивидуально-личные знания – *my idea, my research, I/we know, I am sure*, и т.д. (37 случаев), например :

**My idea isto explain basic kinematics ...well... how that ball travels when you throw it.** (Лекция 3)

**My research shows that business objectives in family enterprises are less influenced by monetary objectives, but more by human objectives.** (Лекция 4)

**We know one of the biggest advantages can be low personnel costs.** (Лекция 4)

**I am sure management is art and science. It is art because people cannot work without you. It is science – how you plan and organize.** (Лекция 4)

2. К эпистемологическим языковым средствам мы также относим приводимые лекторами ссылки на личный опыт, установленные в их исследованиях факты и примеры, подчеркивающие их эрудицию и подтверждающие теоретические положения (74 случая), например:

**Well, let's give an example of what derivatives can be used for. Let's say an object is moving and its displacement is given by the equation.** (Лекция 3)

**So if you start running to university and you think that you reach a speed of 2 meters per second (m/s) in about 10 seconds, then your acceleration is 0.2 m/s<sup>2</sup> (2 m/s divided by 10 s). It is usually read as 0.2 meters per second per second.** (Лекция 3)

**In Austria about 75% of all enterprises are family enterprises, and about 70% of all workers work in family enterprises.** (Лекция 4)

3. Языковые средства определяют позицию лектора по отношению к предмету обсуждения и побуждают аудиторию к усвоению информации (33 случая), например:

**You must understand that kinematics is a mathematical description of how something moves.** (Лекция 3)

**It is a necessity to understand the differences which form the temperatures which play important role in the process.** (Лекция 2)

**You have to go through the definitions of displacement, velocity, and acceleration.** (Лекция 3)

**It seems difficult, but it is not very hard to understand.** (Лекция 1)

4. Эпистемологические и установочные языковые средства могут употребляться в одном и том же высказывании, подчеркивая понимание сложности информации и направленное воздействие на аудиторию (21 случай), например:

**I know that you cannot understand very easily but who says science is easy. But at least you get the idea.** (Лекция 1)

**I understand it is hard for you, but you may tell that the area of the velocity graph ... is the same as the change in time.** (Лекция 3)

**I will show you that both pairs are similar but not the same. In order for you to tell the difference you need to learn what vector and scalar quantities are. It is really easy so don't worry.** (Лекция 3)

Речестилевые языковые средства, отражающие характерные особенности индивидуального стиля изложения лектора, зафиксированы на уровне предложений, словосочетаний и отдельных слов.

5. Наиболее популярны риторические вопросы, которые призваны привлечь внимание студентов к определенным положениям лекции (112 случаев), например:

**Well, aren't speed and velocity the same thing? What about distance and displacement, aren't they the same too?** (Лекция 3)

**What high-pressure cell can be responsible for? What weather phenomena we can see on the coast? How it can influence water temperature and other factors of coastal fog formation?** (Лекция 2)

6. Риторические вопросы могут сопровождаться авторскими оценками,

представляющими дополнительный стимул привлечения внимания студентов (*interesting, important*), и ответами на поставленный вопрос (70 случаев), например:

**What does that mean?** *That's always interesting question. It means that if I throw a ball it will keep on going at the same velocity (speed and direction) unless a force of some kind changes it.* (Лекция 3)

**But what does that mean? It's important.** *That means when you add all the momentum from each object before and after the collision, they will equal each other as long as another force does not affect the system. That is what an isolated system means.* (Лекция 3)

7. Наблюдается калькирование структуры русского расчлененного вопроса, вторая часть которого обычно означает, что задающий вопрос просит подтверждения уже известного всем факта (32 случая), например:

**Momentum - you probably heard that word before, but don't know much about it, yes?** (Лекция 3)

**The heavier something is and the faster it goes, the more momentum it has, correct?** (Лекция 3)

**Equations are like puzzles that need certain solutions in order to obey the rules of logic, right?** (Лекция 1)

8. Вводится дополнительное подлежащее путем калькирования русской синтаксической структуры эфематического предложения с целью усиления значимости сообщаемой информации (44 случая), например:

**This salinity, it is intensively concentrated in the middle of the island rather than on its coasts.** (Лекция 2)

**They have a strong influence on the ground water recharge rate along the island's transverse axis, the island's**

**morphology and internal structure.** (Лекция 2).

**But the differences have been less in recent years, mostly because of rising coastal temperatures, the differences in temperatures.** (Лекция 2)

9. Чтобы подчеркнуть значимость отдельного словосочетания, лектор может повторять его в одном и том же высказывании (53 случая), например:

**So the fog continues to decline, and the fog declines every year, and soon you will see bad effects on the coastal forests.** (Лекция 2)

**You know what is Naive Physics? Naive Physics, the name was given by Patrick Hayes in 1978 in his article, in his Naive Physics Manifesto. Naive Physics, it is the knowledge that people have about the surrounding physical world, changes in the physical world.** (Лекция 3)

10. Индивидуальной характеристикой лекторов может служить многократная повторяемость наречий *actually, certainly, probably, really* и др. (19 случаев), например:

**Actually, we must use algebra and calculus to break these abstract spaces into pieces. We'll certainly see what the pieces are, then put them back together and get a real picture.** (Лекция 1)

**Economists may probably talk mainly to other economists but we, geographers, may certainly talk to everyone.** (Лекция 2)

**To answer that question is really difficult because it is unlikely that someone would find something like that.** (Лекция 1)

В Таблице 3 приведены величины частотности (на 1 тыс. слов) перечисленных выше ЯС, используемых для реализации авторской установки лектора.

Таблица 3.

Языковые средства, обеспечивающие реализацию авторской установки в лекциях на ААЛФ.

Языковые средства	Средняя частотность	Языковые средства	Средняя частотность
Подчеркивание личной значимости лектора	3.4	Риторические вопросы с авторскими оценками	6.4
Ссылки на факты и эрудицию лектора	6.8	Расчлененные вопросы	2.9
Побуждение к усвоению информации	3.1	Дополнительные подлежащие	4.0
Понимание сложности информации	2.0	Повторяемость словосочетаний	4.9
Риторические вопросы	10.3	Повторяемость наречий	1.7
Всего 45.5			

Если сложить величины частотности ЯС, обеспечивающих уточнение информации в лекциях на ААЛФ, в Таблицах 2 и 3, мы получим величину общей частотности – 78.9, значительно превышающую аналогичную величину в лекциях носителей АЯ – 62.6.

Таким образом, проведенный эксперимент дает основания утверждать, что, помимо указанных Д. Байбером четырех типов маркеров уточнения информации, можно выделить еще десять групп ЯС авторской установки, используемых российскими преподавателями в лекциях на ААЛФ.

Сопоставление суммарных величин частотности ЯС уточнения инфор-

мации в лекциях носителей АЯ и ЯС авторской установки в лекциях на ААЛФ показывает, что, во-первых, система культурно запрограммированных норм российских лекторов побуждает их более эксплицитно выражать свое отношение к содержанию лекции. Во-вторых, для преподавателей, читающих лекции на ААЛФ, представление авторской установки и отношения к излагаемому содержанию, вероятно, имеет большее значение, чем для лекторов – носителей АЯ.

В последующих экспериментах эти выводы будут проверены и уточнены на более обширном фактическом материале.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Ammon U., McConnell G. English as an Academic Language in Europe. Frankfurt: Peter Lang, 2002. 204 p.
2. Biber D. Dimensions of register variation: A cross-linguistic comparison. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 428 p.
3. Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E. Longman Grammar of Spoken and Written English. Harlow, Essex: Pearson Education Ltd, 1999. xxviii+1204 p.
4. Biber D. Tag descriptions. [Electronic resource] // American national corpus [Online], 1993. URL: <http://americannationalcorpus.org/FirstRelease/Biber-tags.txt> (дата обращения: 11.09.2015).
5. Björkman B. English as the Lingua Franca of Engineering: The Morphosyntax of Academic Speech Events // Nordic Journal of English Studies, vol. 7, No. 3, December 2008. P. 103-122.
6. Csomay E. Academic lectures: An interface of an oral and literate continuum. [Electronic resource] // Novelty. IATEFL-Hungary. Volume 7, Issue 3 [Online], 2000. URL: <http://ludens.elte.hu/~deal/pages/novelty/htm2/vol73/csomay.htm> (дата обращения: 11.09.2015).
7. Friginal E. A corpus-based study of gender and age in blogs. [Electronic resource] // Language Forum. BNET Business Library [Online], 2009. URL: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_7018/is\\_2\\_35/ai\\_n57675452/?tag=content;col1](http://findarticles.com/p/articles/mi_7018/is_2_35/ai_n57675452/?tag=content;col1) (дата обращения: 11.10.2015).
8. Gajic N. Materials development: corpus-based study of authentic texts for business. A Thesis. San Diego State University, 2010. 121 p.
9. Greere A., Räsänen A. Redefining 'CLIL' - towards multilingual competence. Lanqua subproject on content and language integrated learning. Year one report. [Electronic resource] // Lanqua - language network for quality assurance [Online], 2008. 13p. URL: [http://www.lanqua.eu/sites/default/files/Year1Report\\_CLIL\\_ForUpload\\_WithoutAppendices\\_0.pdf](http://www.lanqua.eu/sites/default/files/Year1Report_CLIL_ForUpload_WithoutAppendices_0.pdf) (дата обращения: 18.10.2015).
10. Precht K. Stance moods in spoken English: Evidentiality and affect in British and American conversation. // Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse, Volume 23(2), 2003. P. 239-257.

### LITERATURE

1. Ammon U., McConnell G. English as an Academic Language in Europe. Frankfurt: Peter Lang, 2002. 204 p.
2. Biber D. Dimensions of register variation: A cross-linguistic comparison. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 428 p.
3. Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E. Longman Grammar of Spoken and Written English. Harlow, Essex: Pearson Education Ltd, 1999. xxviii+1204 p.

4. Biber D. Tag descriptions. [Electronic resource] // American national corpus [Online], 1993. URL: <http://americannationalcorpus.org/FirstRelease/Biber-tags.txt> (дата обращения: 11.09.2015).
5. Björkman B. English as the Lingua Franca of Engineering: The Morphosyntax of Academic Speech Events // Nordic Journal of English Studies, vol. 7, No. 3, December 2008. P. 103-122.
6. Csomay E. Academic lectures: An interface of an oral and literate continuum. [Electronic resource] // Novelty. IATEFL-Hungary. Volume 7, Issue 3 [Online], 2000. URL: <http://ludens.elte.hu/~deal/pages/novelty/htm2/vol73/csomay.htm> (дата обращения: 11.09.2015).
7. Friginal E. A corpus-based study of gender and age in blogs. [Electronic resource] // Language Forum. BNET Business Library [Online], 2009. URL: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_7018/is\\_2\\_35/ai\\_n57675452/?tag=content;col1](http://findarticles.com/p/articles/mi_7018/is_2_35/ai_n57675452/?tag=content;col1) (дата обращения: 11.10.2015).
8. Gajic N. Materials development: corpus-based study of authentic texts for business. A Thesis. San Diego State University, 2010. 121 p.
9. Greere A., Räsänen A. Redefining 'CLIL' - towards multilingual competence. Lanqua subproject on content and language integrated learning. Year one report. [Electronic resource] // Lanqua - language network for quality assurance [Online], 2008. 13p. URL: [http://www.lanqua.eu/sites/default/files/Year1Report\\_CLIL\\_ForUpload\\_WithoutAppendices\\_0.pdf](http://www.lanqua.eu/sites/default/files/Year1Report_CLIL_ForUpload_WithoutAppendices_0.pdf) (дата обращения: 18.10.2015).
10. Precht K. Stance moods in spoken English: Evidentiality and affect in British and American conversation. // Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse, Volume 23(2), 2003. P. 239-257.

УДК 81'373  
ББК Ш105.32

**О.И. Лукина**  
Екатеринбург, Россия

## ОСОБЕННОСТИ МЕТАЯЗЫКА ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются особенности метаязыка лингвистики и лингвистической терминологии как её основной составляющей. Автор придерживается мнения, что метаязык является особым видом языка для специальных целей (подъязыка), поскольку, как и любой ЯСЦ, метаязык служит средством специального общения, обслуживает особую профессиональную сферу деятельности. Среди особенностей метаязыка отмечается специфика предмета исследования лингвистики (факты и явления естественных (и искусственных) языков, для описания которых используются преимущественно вербальные средства); национальная обусловленность метаязыка, связанная со спецификой конкретных языков; консубстанциональность метаязыка с естественным языком; необходимость разграничения объекта метаязыка и элементов метаязыка; отсутствие симметрии между планом содержания и планом выражения единиц метаязыка и др. Важнейшей, но не единственной, составляющей метаязыка является лингвистическая терминология. Она представляет собой совокупность слов и словосочетаний, употребляющихся в языкознании для выражения специальных понятий и для называния типичных объектов данной научной области. Лингвистическая терминология включает разнообразные структурные единицы: это и собственно термины, т.е. слова, которые либо вообще не употребляются в языке-объекте, либо приобретают особое значение; и своеобразные словосочетания, приводящие к образованию составных терминов. По мнению многих авторов, метаязык лингвистики и лингвистическая терминология еще далеки от совершенства и нуждаются в упорядочении.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** язык для специальных целей, терминология, лингвистическая терминология, метаязык лингвистики.

**Сведения об авторе:** Лукина Ольга Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков, Уральский государственный педагогический университет; адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 465; e-mail: dimol@mail.ru.

**O.I. Lukina**  
Ekaterinburg, Russia

## PECULIARITIES OF LINGUISTICS AND LINGUISTICS TERMINOLOGY METALANGUAGE

**ABSTRACT.** The paper is devoted to the description of the linguistics and linguistics terminology metalanguage the latter being the former's constituent part. The author sticks to the point of view that the metalanguage is the special kind of the language for specific purposes (sublanguage) because metalanguage like any LSP serves for the purpose of qualifying communication, attends the separate professional sphere. The metalanguage peculiarities are as follows: the specific character of the linguistics subject study (facts and phenomena of natural and artificial languages for the description of which mostly verbal means are used); the national character of the metalanguage which is determined by the specifics of this or that language; consubstantionality of the metalanguage and the natural language; the necessity to differentiate the metalanguage object and its elements; the absence of symmetry between the content and expression of the metalanguage's units, etc. One of the most important but not the least constituent parts of the metalanguage is linguistics terminology. It can be defined as the set of words and word combinations used in the linguistics to express special notions and to name the typical objects of this scientific sphere. The linguistics terminology includes the various structure units: the terms namely, i.e. words which are either not used in the language or acquire new meaning; different word combinations which lead to the formation of compound terms. According the opinions of some scientists the linguistics metalanguage and linguistics terminology are far from being perfect and need to be regulated.

**KEYWORDS:** language for specific purposes, terminology, linguistics terminology, linguistics

metalanguage

**About the author:** *Lukina Olga Ivanovna, PhD in Philology, Associate professor of the Chair of Romanic Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.*

В настоящей статье рассматриваются особенности метаязыка лингвистики и лингвистической терминологии как его основной составляющей.

В настоящее время важность и необходимость изучения языка науки, языков специальных отраслей знаний является общепризнанной. Во многом от того, в какой степени разработанной и стандартизированной является терминологическая база той или иной науки, зависит уровень и успех профессионального общения, а значит и эффективность полученных в ходе научного общения результатов.

В научной литературе отмечается, что наиболее разработанной на данный момент остаётся научно-техническая терминология. Разностороннее же и углублённое изучение проблем терминологий гуманитарных наук и, в частности, языкознания ещё ждёт своего разрешения [Сергеева 2000: 1]. Лингвисты высказывают неудовлетворённость состоянием лингвистической терминологии прежде всего потому, что она «не является рационально организованной, семиотически безупречной системой» [ЛЭС 2002: 509], «далека от совершенства и нуждается в упорядочении» [Суперанская 2009: 23]. Несовершенство лингвистической терминологии выражается в явлениях, вызванных причинами субъективного и объективного характера. К первым относятся: разноречивость в определении и понимании лингвистических терминов, их неоправданная многозначность, неряшливость в обращении с ними, не всегда столь необходимая дублетность. Ко вторым: трудности определения сложного понятия, полисемия терминов, появляющаяся в результате процесса номинации, дублетность, возникающая либо в итоге поиска более удачного терминопозначения, либо в результате создания терминов [Блинова 1981: 29].

Парадоксален и тот факт, что лингвистическая терминология «редко привлекается к общетерминологической проблематике» [Шелов 1990: 21]. В результате «работ, посвящённых метаязыку лингвистики, как минимум на два порядка меньше, чем трудов по терминологии техники и естественных наук» [Куликова, Салмина 2002: 7]. В

связи с этим «разработка метаязыка языкознания – это методологическая проблема, поскольку сам выбор тех или иных метаязыковых обозначений (терминов) отражает соответствующую методологию» [Гвишиани 1983: 67].

На наш взгляд, метаязык можно по праву считать одним из видов ЯСЦ. Все языки для специальных целей, кроме основной функции любого языка – служить средством передачи информации – выполняют две другие главные функции: 1) функцию обозначения, именованная узко специальных профессиональных понятий (предметов, признаков, действий, процессов); 2) функцию особого наименования понятий общеизвестных, но которым через это их особое обозначение, неизвестное в литературном языке, придается повышенная выразительность, экспрессивность, эмоциональность [Герд 2011: 9]. Метаязык также служит средством общения между специалистами-лингвистами, обслуживает особую профессиональную сферу деятельности и выполняет, прежде всего, первую из указанных функций. Сегодня под метаязыком понимается «(от греч. meta – через, после) язык «второго порядка», по отношению к которому естественный человеческий язык выступает как «язык – объект», т.е. как предмет языковедческого исследования» [ЛЭС 2002: 509].

Применительно к лингвистике, первым ввёл в научный оборот термин метаязык Р. Якобсон. Однако первоначально учёный связывал понятие метаязыка с формированием речевых навыков ребёнка. В своей работе он выдвинул положение о том, что «развитие языка ребёнка зависит от его способности выработать в себе метаязык, то есть сопоставлять языковые факты и говорить о самом языке» [Якобсон 1985: 316]. Затем лингвисты [Ахманова 1966; Гвишиани 1990] сузили это понятие и стали обозначать данным термином специализированную систему знаков, с помощью которой описывается язык – объект.

Метаязык лингвистики как особый вид ЯСЦ характеризуется рядом особенностей, связанных со спецификой предмета исследования лингвистики – фактов и явлений естественных (а



также искусственных) языков. В отличие от естественных наук, где часто используются невербальные, формализованные средства описания явлений и процессов, в гуманитарных науках, и в частности в лингвистике, для описания наблюдаемых и выявляемых фактов используются преимущественно вербальные средства. Другой отличительной особенностью языкознания являются три основных этапа научного исследования: описание языковых фактов, создание понятий и разработка метаязыка (в отличие, например, от логик, где исследование начинается со второго этапа). При этом описание выделенных языковых объектов осуществляется с помощью языковых же знаков, т.е. является метаописанием. Вследствие этого, «сфера лингвистической терминологии образована в основной своей части элементами метаязыка» [Баранов 2003: 94].

Исследователи, занимающиеся вопросами метаязыка лингвистики, указывают на его специфичность и сложность изучения, которая заключается, в частности, в необходимости разграничения объекта метаязыка, с одной стороны, и единиц, элементов метаязыка, с другой [Ганиева 1966: 79]. При этом оказывается, что «вторых обычно больше из-за дублирования терминов», в результате «... ожидаемой симметрии плана содержания и плана выражения в метаязыке нет» [Куликова, Салмина 2002: 17].

Н.Б. Гвишиани, рассуждая об онтологии метаязыка языкознания, вскрывает причину его консубстанциональности с естественным языком. Автор отмечает, что естественный человеческий язык – открытая развивающаяся система, функционирующая в речи, представляющая собой сложное, порой противоречивое явление. Поэтому и метаязык должен обладать разнообразными и гибкими средствами выражения. В связи с этим, метаязык языкознания строится на основе тех же единиц, что и естественный язык, и имеет с ним тождественную субстанцию, которой является звучащая материя [Гвишиани 1983: 65].

Как и любой специальный язык, метаязык – это средство специального общения, которое используют, говоря о естественном человеческом языке. «Под метаязыковым общением понимается использование говорящим особой разновидностью языка, реализую-

щей интеллективно-коммуникативную функцию» [Гвишиани 1983: 64]. В литературе отмечается в связи с этим одна из особенностей метаязыка – его национальная обусловленность, связанная со спецификой конкретных языков [Гвишиани 1986: 36]. Из этого следует, что метаязык языкознания напрямую зависит от того языка, который он описывает. Можно предположить, таким образом, что количество метаязыков находится в прямой зависимости от количества естественных языков. Кроме национальной и социальной обусловленности метаязыка, в большей степени проявляется его зависимость от методологической позиции пользующихся этим метаязыком исследователей. Принимая во внимание тот факт, что у каждой лингвистической школы, лингвистического направления свой метаязык, можно представить общее количество существующих метаязыков – оно велико.

Успех метаязыкового общения во многом зависит от того, насколько совпадает система понятий и выражаемых их терминов, используемых в процессе научной коммуникации, т.е. метаязыковые системы говорящего и слушающего. Метаязык отражает мировоззрение учёного, его систему взглядов, индивидуальные теории и концепции, которые принято называть «диалектами» или «идиолектами». В свое время О.С. Ахманова заметила, что систематизация основных понятий метаязыка лингвистики должна начинаться именно с инвентаризации разнообразных терминологических единиц, бытующих в его «диалектах» и «идиолектах» [Ахманова 1961: 115]. Другого мнения придерживается Т.А. Ганиева, отмечающая, что «всё-таки следует, прежде всего, рассматривать метаязык в целом, его основные и конституирующие категории, не зависящие от тех или иных языковедческих школ и направлений» [Ганиева 1966: 80]. Вместе с тем, изучение «личностных» терминосистем, их формального и семантически-понятийного своеобразия помогло бы прояснению многих тёмных мест в теоретических построениях, возникающих неизбежно в сферах различных наук и нередко мешающих их развитию, а также способствовало бы формированию чёткого представления о роли каждого большого учёного в развитии науки, о влиянии личностных теоретических взгля-

дов на формирование научных направлений и школ [Головин 1981: 8-9].

По мнению А.В. Иванова «метаязык лингвистики представляет собой сложный, многоаспектный пласт языка, ориентированный на выполнение ряда прикладных задач, стоящих перед лингвистикой как наукой» [Иванов 2006: 1]. Автор выделяет следующие онтологическими признаки, позволяющие отличить его от описываемого языка (языка-объекта): 1) системность, из которой вытекает требование единства системы понятий в языке описания; 2) формализованность структуры; 3) искусственность; 4) однозначность элементов структуры; 5) ограниченная функциональная направленность метаязыка; 6) эталонность метаязыка; 7) абстрактность; 8) универсальность и достаточность метаязыка в рамках того направления, где он находит свое применение; 9) открытость; 10) детерминированность; 11) вариативность и национальная ориентированность; 14) изменчивость; 12) преемственность (единообразие, конвенциональность); 13) социальная психологичность метаязыка; 15) фиксированность средствами графики [Иванов 2004: 292-293]. Однако, как отмечает сам автор, перечисленные особенности метаязыка лингвистики представляют собой некий эталон, а уровень сформированности термино-систем конкретных отраслей или направлений науки о языке определяется мерой реализации в них этих метаязыковых признаков [Иванов 2006: 10].

Основой метаязыка является лингвистическая терминология, относящаяся «к сложнейшим терминосистемам лексического состава языка» [Якимова 1981: 114]. Она представляет собой совокупность слов и словосочетаний, употребляющихся в языкознании для выражения специальных понятий и для называния типичных объектов данной научной области. Лингвистическая терминология включает в себя два типа структурных единиц: 1) собственно термины, т.е. слова, которые либо вообще не употребляются в языке-объекте, либо приобретают особое значение; 2) своеобразные словосочетания, приводящие к образованию составных терминов [ЛЭС 2002: 509].

В лингвистической терминологии возможно выделить три группы терминов: 1) универсальные, которые в

принципе могут быть применимы к описанию явлений самых различных языков; 2) уникальные, именующие явления, специфические для какого-либо языка; 3) авторские, ориентированные на использование в пределах одной теории (концептуально-авторские). При этом между терминами первой и второй группы, с одной стороны, и третьей, с другой, нельзя провести четкой границы, поскольку последняя служит постоянным источником пополнения первых двух, особенно первой [Слюсарева 1983: 23-28].

Лингвистическая терминология – основная, но не единственная составляющая метаязыка лингвистики. По мнению некоторых авторов, метаязык имеет также свой «метасинтаксис» (О.С. Ахманова, 1961). Наличие своей грамматики и синтаксиса у терминов отрицается, тем не менее, рядом учёных (Л.Л. Кутина 1970: 83; Н.А. Слюсарева 1979: 71). Наряду с терминологией в метаязык входит также и общенаучная лексика, а также своеобразные словосочетания слов и их эквивалентов, которые выражают различные аспекты научного исследования. Кроме этого, метаязык «включает номенклатурные знаки-номены, число которых необозримо велико и с трудом поддается систематизации» [Иванов 2006: 9-10].

По мнению Н.Б. Кузьминой, особенностью лингвистической терминологии, как и всей терминологической лексики гуманитарных наук, является её близость к общему языку [Кузьмина 1971: 43]. По этому вопросу она писала следующее: «Обращает на себя внимание тот факт, что лучше изученной в настоящее время остается терминология точных, естественных и технических наук. Значительно меньше внимания уделяется терминологии общественных наук. В большей степени это обстоятельство, по-видимому, можно объяснить спецификой самого гуманитарного знания, изложение которого обычно ближе к общезыковому пласту литературного языка, чем узко специализированное словоупотребление других наук» [Кузьмина 1971: 2].

Лингвистическая терминология, как и метаязык в целом, представляет определённую сложность для изучения, которая «... заключена в факте единства языка как объекта и как инструмента исследования» [Слюсарева 1979: 69]. В связи с единством языка

как объекта познания, как предмета науки, и как инструмента исследования, лингвистическая терминология также имеет двойственный характер: с одной стороны, в термине закрепляется полученное знание, с другой – термин служит инструментом открытия нового знания. По мнению Н.А. Слюсаревой, термин появляется в момент приближения «учёного к открываемому, когда контуры устанавливаемого понятия ещё не полностью обозначаются, когда сущность явления ещё не раскрывается перед исследователем во всей его многогранности» [Слюсарева 1979: 74]. Используя термин как инструмент открытия, учёные постигают свойства анализируемого предмета.

Двойственный характер лингвистической терминологии породил чрезмерное терминотворчество, когда «стало трудно отделить термин, обозначающий вновь открытое явление, от термина, который был использован для его открытия» [Слюсарева 1979: 72]. В создавшейся ситуации серьёзно возник вопрос о взаимосвязи лингвистических терминов и лингвистических идей, иными словами «почему, в каких условиях возникает идейная моно- и полифункциональность термина, к чему ведёт та и другая» [Головин 1976: 20]. На данный вопрос обращает свое внимание и А.В. Иванов, который выделяет две современные тенденции в развитии терминологии языкознания: 1) неуклонный рост числа новых терминов, связанный с появлением не существовавших ранее направлений в лингвистике, и 2) расширение количества и объёма понятий, выражаемых через посредство уже существующих терминов [Иванов 2006: 2].

Развитие научной мысли – динамический процесс, при котором сосу-

ществование научных теорий и концепций также неизбежно, как и постоянный процесс познания окружающей действительности, разных её аспектов с применением разнообразных методов и приемов. Это относится и к лингвистике. С количественной точки зрения одной из особенностей лингвистической терминологии является наличие вариантности, синонимии, омонимии лингвистических терминов, большого количества терминов-дублетов. А с качественной стороны отмечается, что в лингвистической терминологии наблюдается «процесс семантического терминообразования – устранения семантических дублетов путём превращения их в самостоятельные единицы метаязыка» [Чернейко 2001: 39]. Таким образом, лингвистическая терминология как динамическая система характеризуется наличием двух состояний – лексической избыточностью и семантической недостаточностью, – которые уравнивают друг друга. При этом в лексической избыточности лингвистической терминологии проявляется сти-хийное начало метаязыка, а в её преодолении через семантическое размежевание дублетов – логическое [Чернейко 2001: 41].

Таким образом, представляется, что метаязык лингвистики – это особая разновидность языка для специальных целей, служащая для профессионального общения специалистов в процессе анализа явлений и фактов естественных языков. Проблемы, возникающие при исследовании метаязыка и лингвистической терминологии как его важнейшей составляющей, свидетельствуют о том, что он не является рационально организованной, семиотически безупречной системой, и еще ждут своего разрешения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. К вопросу об основных понятиях метаязыка лингвистики // Вопросы языкознания. 1961. № 5. С. 115-12.
2. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику : учебное пособие. М.: Едиториал УРСС, 2003.
3. Ганиева Т.А. О системе фонетической терминологии // Современная русская лексикология. М.: Наука, 1966. С. 78-86.
4. Гвишиани Н.Б. К вопросу о метаязыке языкознания // Вопросы языкознания. 1983. № 2. С. 64-72.
5. Гвишиани Н.Б. Язык научного общения (вопросы методологии): монография. М.: Высшая школа, 1986.
6. Герд А.С. Введение в изучение языков для специальных целей: учеб. Пособие. 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: СПбГУ. РИО. Филологический факультет, 2011.

7. Головин Б.Н. Лингвистические термины и лингвистические идеи // Вопросы языкознания. 1976. № 3. С. 20-34.
8. Головин Б.Н. Типы терминсистем и основания их различия // Термин и слово: межвуз. сборник. Горький: Изд-во ГГУ им. Н.И. Лобачевского, 1981. С. 3-11.
9. Иванов А.В. К определению онтологических признаков метаязыка лингвистики // Русская сопоставительная филология: состояние и перспективы: Международная научная конференция, посвящённая 200-летию Казанского университета (Казань, 4-6 октября 2004г.): Труды и материалы: / под общей ред. К.Р. Галиуллина. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004. С. 292-293.
10. Иванов А.В. Метаязык фонетики и метрики : автореф ... дисс. д-ра филол. наук. М., 2006.
11. Кузьмина Н.Б. Морфолого-семантический очерк русской терминологии языкознания : дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1971.
12. Куликова И.С., Салмина Д.В. Введение в металингвистику (системный, лексикографический и коммуникативно-прагматический аспекты лингвистической терминологии). СПб.: «САГА», 2002.
13. Лингвистический энциклопедический словарь. 2-е изд., дополненное. М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2002.
14. Парижева М.А. Особенности функционирования лингвистических терминов в профессиональной речи : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2005.
15. Сергеева Е.П. Терминологическая основа фонетики немецкого языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. М., 2000.
16. Слюсарёва Н.А. Терминология лингвистики и метаязыковая функция языка // Вопросы языкознания. 1979. № 4. С. 69-76.
17. Слюсарёва Н.А. О типах терминов (на примере грамматики) // Вопросы языкознания. 1983. № 3. С. 21-29.
18. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Вопросы теории / Отв. ред. Т.Л. Канделаки. Изд. 5-е. М.: Книжный дом «Либроком», 2009.
19. Шелов С.Д. Об определении лингвистических терминов (опыт типологии и интерпретации) // Вопросы языкознания. 1990. № 3. С. 21-30.
20. Шурыгин Н.А. Семасиологический и лексикографический аспекты таксономизации лингвистических терминов и терминопонятий : дисс. ... д-ра филол. наук. Тюмень, 2005.
21. Чернейко Л.О. Металингвистика: хаос и порядок // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2001. № 5. С. 39-52.
22. Якимова С.А. Системное изучение лингвистических терминов // Термин и слово: межвузовский сборник. Горький: Изд-во ГГУ им. Н.И. Лобачевского, 1981. С. 114-120.
23. Якобсон Р. Избранные труды. М. : Прогресс, 1985.

#### LITERATURE

1. Ahmanova O.S. K voprosu ob osnovnyh ponjatijah metajazyka lingvistiki // Voprosy jazykoznanija. 1961. № 5. S. 115-12.
2. Baranov A.N. Vvedenie v prikladnuju lingvistiku : uchebnoe posobie. M.: Editorial URSS, 2003.
3. Ganieva T.A. O sisteme foneticheskoj terminologii // Sovremennaja russkaja leksikologija. M.: Nauka, 1966. S. 78-86.
4. Gvishiani N.B. K voprosu o metajazyke jazykoznanija // Voprosy jazykoznanija. 1983. № 2. S. 64-72.
5. Gvishiani N.B. Jazyk nauchnogo obshhenija (voprosy metodologii): monografija. M.: Vysshaja shkola, 1986.
6. Gerd A.S. Vvedenie v izuchenie jazykov dlja special'nyh celej: ucheb. Posobie. 2-e izd., dop. i pererab. SPb.: SPbGU. RIO. Filologicheskij fakul'tet, 2011.
7. Golovin B.N. Lingvisticheskie terminy i lingvisticheskie idei // Voprosy jazykoznanija. 1976. № 3. S. 20-34.
8. Golovin B.N. Tipy terminosistem i osnovanija ih razlicenija // Termin i slovo: mezhvuz. sbornik. Gor'kij: Izd-vo GGU im. N.I. Lobachevskogo, 1981. S. 3-11.
9. Ivanov A.V. K opredeleniju ontologicheskikh priznakov metajazyka lingvistiki // Russkaja sopostavitel'naja filologija: sostojanie i perspektivy: Mezhdunarodnaja nauchnaja konferencija, posvjashhjonaja 200-letiju Kazanskogo universiteta (Kazan', 4-6

- oktjabrja 2004g.): Trudy i materialy: / pod obshej red. K.R. Galiullina. Kazan': Izd-vo Kazan. un-ta, 2004. S. 292-293.
10. Ivanov A.V. Metajazyk fonetiki i metriki : avtoref ... diss. d-ra filol. nauk. M., 2006.
  11. Kuz'mina N.B. Morfologo-semanticheskij ocherk ruskoj terminologii jazykoznanija : dis. ... kand. filol. nauk. Minsk, 1971.
  12. Kulikova I.S., Salmina D.V. Vvedenie v metalingvistiku (sistemnyj, leksikograficheskij i kommunikativno-pragmaticheskij aspekty lingvisticheskoj terminologii). SPb.: «SAGA», 2002.
  13. Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar'. 2-e izd., dopolnennoe. M.: Nauchnoe izd-vo «Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija», 2002.
  14. Parizheva M.A. Osobennosti funkcionirovanija lingvisticheskikh terminov v professional'noj rechi : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Stavropol', 2005.
  15. Sergeeva E.P. Terminologicheskaja osnova fonetiki nemeckogo jazyka: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Mosk. ped. gos. un-t im. V. I. Lenina. M., 2000.
  16. Sljusarjova N.A. Terminologija lingvistiki i metajazykovaja funkcija jazyka // Voprosy jazykoznanija. 1979. № 4. S. 69-76.
  17. Sljusarjova N.A. O tipah terminov (na primere grammatiki) // Voprosy jazykoznanija. 1983. № 3. S. 21-29.
  18. Superanskaja A.V., Podol'skaja N.V., Vasil'eva N.V. Obshhaja terminologija: Voprosy teorii / Otv. red. T.L. Kandelaki. Izd. 5-e. M.: Knizhnyj dom «Librokom», 2009.
  19. Shelov S.D. Ob opredelenii lingvisticheskikh terminov (opyt tipologii i interpretacii) // Voprosy jazykoznanija. 1990. № 3. S. 21-30.
  20. Shurygin N.A. Semasiologicheskij i leksikograficheskij aspekty taksonomizacii lingvisticheskikh terminov i terminoponjatij : diss. ... d-ra filol. nauk. Tjumen', 2005.
  21. Chernejko L.O. Metalingvistika: haos i porjadok // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 9. Filologija. 2001. № 5. S. 39-52.
  22. Jakimova S.A. Sistemnoe izuchenie lingvisticheskikh terminov // Termin i slovo: mezhvuzovskij sbornik. Gor'kij: Izd-vo GGU im. N.I. Lobachevskogo, 1981. S. 114-120.
  23. Jakobson R. Izbrannye trudy. M. : Progress, 1985.

УДК 81'42:659.1  
ББК Ш105.51

**Е. В. Макарова**  
*Екатеринбург, Россия*

## АНАЛИЗ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА В РАМКАХ ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена проблеме комплексного анализа рекламного дискурса. Дается краткий обзор существующих подходов к описанию и анализу рекламного дискурса, каждый из которых раскрывает отдельные аспекты исследуемого объекта. В качестве интегративного начала для анализа предлагается лингвориторическая парадигма, в рамках которой анализ дискурсивных текстов осуществляется через призму основных категорий классической риторики. Именно с позиций современной риторической науки, которая представляет собой синкретическую область гуманитарного знания, возможно рассмотрение рекламного дискурса максимально системно, в единстве его языковой, содержательной и прагматической сторон. В заключении предлагается модель комплексного риторического анализа рекламного дискурса, включающая два этапа: 1) Этап описания и анализа текста рекламного дискурса; 2) Этап интерпретации и оценки его эффективности. На первом этапе осуществляется анализ текста рекламы в соответствии с основными этапами риторического канона: инвенция, диспозиция, элокуция, акция. При этом использованные средства воздействия анализируются в контексте трех основных категорий классической риторики: Логос, Этос и Пафос. Второй этап включает действия по оцениванию эффективности и целесообразности использованных средств воздействия, а также интерпретацию приемов косвенной коммуникации в рекламном дискурсе.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** рекламный дискурс, лингвориторическая парадигма, риторика, риторический анализ, риторический канон

**Сведения об авторе:** Макарова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии, Уральский государственный педагогический университет; адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 465; e-mail : [lmakarowa@list.ru](mailto:lmakarowa@list.ru).

**E. V. Makarova**  
*Ekaterinburg, Russia*

## ANALYSIS OF ADVERTISING DISCOURSES WITHIN LINGUAL RHETORICAL APPROACH

**ABSTRACT.** The article is devoted to the problem of complex analysis of advertising discourse. Provides a short review of existing approaches to the description and analysis of advertising discourse, each of which discloses certain aspects of the object. As an integrative start for analysis proposed lingual rhetorical paradigm within which analysis of discursive texts is created through the prism of the major categories of classical rhetoric. Exactly from the position of modern rhetorical science which represents a syncretic area of the humanities it is possible to consider the advertising discourse systematically, in the unity of its language, content and pragmatic sides. In conclusion, model of the complex rhetorical analysis of advertising discourse is proposed, including two stages: 1) Stage of description and analysis of the advertising discourse text; 2) The stage of interpretation and evaluation of its effectiveness. In the first stage the analysis of the text is implemented in accordance with the basic stages of rhetorical canon: invention, disposition, elocution, action. While the means used impact analyses in the context of three main categories of classical rhetoric: Logos, Ethos and Pathos. The second phase includes actions for the evaluation of the effectiveness and appropriateness of the means used, as well as interpretation techniques of indirect communication in advertising discourse.

**KEYWORDS:** advertising discourse, lingual rhetorical paradigm, rhetoric, rhetorical analysis, rhetorical canon.

**About the author:** Makarova Elena Victorovna, PhD in Pedagogy, Associate Professor of Department of German Philology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

В современных лингвистических исследованиях рекламный дискурс

представляет особый интерес для изучения как специфичный текст прагма-

тической направленности, обладающий перлокутивной силой. Объектом анализа становятся механизмы убеждения рекламного текста, способы речевого воздействия.

В настоящее время можно выделить несколько подходов к описанию рекламного дискурса, в каждом из которых предлагаются свой алгоритм и модель анализа данного типа текстов. В частности, собственно лингвистический анализ (Куликова Е. В., Орлова О. В., Сердобинцева Е. Н.), стилистический (Булатова Э. В., Павлова С. Н., Мартинович Е. А.), структурно-семантический (Худойдодова Ш.), концептуальный анализ (Марьина А. В., Ожгихина Е. С.), семиотический анализ кодов текста рекламы (Степанов В. Н., Елина Е.), контент-анализ (Филатова О. Г.) и др.

Каждый из данных методов раскрывает лишь отдельные аспекты исследуемого объекта. Предпринимались также попытки разработать комплексный анализ рекламного дискурса, который бы представлял не просто набор отдельно взятых аспектных моделей, а был бы создан в рамках одного научного подхода. Так, Гаран Е. П. в своем диссертационном исследовании, где реклама рассматривается как лингво-социокультурное явление, предлагает метод лингвокультурной и прагматической интерпретации рекламного дискурса на основе комплексного междисциплинарного подхода к анализу материала, предполагающего рассмотрение языковых фактов в тесной связи с данными культурологии, социолингвистики и лингвопрагматики [Гаран 2009]. К сожалению, автором не дается четкого алгоритма анализа, все строится на интерпретации отдельных лингвокультурологических особенностей текста, что усложняет дальнейшее использование разработанного метода для комплексного анализа рекламных текстов.

Рекламный дискурс как лингвокультурный феномен находится на стыке интересов нескольких научных дисциплин (лингвистики, психологии, социологии, социолингвистики, теории коммуникаций и др.) и чтобы рассмотреть его максимально системно, объединив анализ языковой, содержательной и прагматической сторон, необходимо найти некое интегративное начало.

Именно в качестве такой инте-

гративной основы, на наш взгляд, может служить **лингвориторическая парадигма**. Термин был предложен Ворожбитовой А. А. в качестве методологической базы для интеграции исследовательских подходов современного языкознания. Лингвориторическая парадигма представляет «сеть терминологических координат для рассмотрения дискурсивной деятельности» [Ворожбитова 2000] Ядро данной парадигмы составляют основные категории классической риторики: Этос, Логос и Пафос, этапы универсального риторического цикла инвенция, диспозиция и элокуция и уровни структуры языковой личности. Соответственно выделяются три группы лингвориторических параметров изучения речемыслительных феноменов: этосно-мотивационно-диспозитивные, логосно-тезаурисно-инвентивные, пафосно-вербально-элокутивные [Ворожбитова 2010: 190].

Не случайно автор обратилась именно к риторике. Риторика как наука всегда представляла собой синкретическую область гуманитарного знания. Если в XIX века она в значительной степени утратила статус центральной теоретической науки и методологии, то с середины XX века в лингвистике и смежных дисциплинах как и в обществе в целом отмечается так называемый «риторический Ренессанс», возрождение риторики. [Михальская 1998: 204]. При этом многие ученые указывают на универсальность и интегративность данной научной области. Коппершмидт Й. пишет о междисциплинарном характере классической риторики и ее непосредственной связи с лингвистикой, психологией, философией, социологией и теорией коммуникаций [Kopperschmidt 1998], Безменова Н. А. описывает риторический канон как «интегральную программу трансформации мысли в слово» [Безменова 1990], Бочаров А. Б. указывает на многоаспектность риторики и неразрывность риторических и мыслительных практик [Бочаров 2000].

О взаимосвязи рекламного дискурса с риторикой пишет в своей работе немецкий исследователь И. Лен, рассматривая рекламу как реализацию основных риторических идей на практике. Автор указывает на то, что целенаправленное речевое воздействие на публику в рекламе происходит строго в соответствии с риторическим каноном.

Основной тезис работы составляет идея, что «именно инструменты классической риторики используются в создании современных рекламных текстов», что позволяет определить рекламный текст как риторический [Lehn 2011:11-12].

Таким образом, нам представляется вполне закономерным и обоснованным рассмотрение рекламного дискурса как риторического текста и анализировать его в совокупности лингвистических и прагматических составляющих (условия, цели рекламного воздействия, категория «эффективности») при помощи основных категорий и теоретических положений риторической науки.

Следует отметить, что в научной литературе, в лингвистических исследованиях встречается термин «риторический анализ» текста, в том числе и рекламного. Но при этом поле риторики трактуется слишком узко, ограничиваясь только учением о стилях речи и средствах выразительности. Другими словами, риторический анализ в данном случае сводится к анализу языковых средств выразительности (фигур речи и тропов), что совсем не соответствует или соответствует не в полной мере объему задач, составляющих содержание современной риторической науки как интегративного знания об эффективном использовании Слова.

Рассмотрим примерную схему комплексного риторического анализа рекламного дискурса, состоящего из двух этапов.

**I этап - Описание и анализ текста рекламного дискурса.** Основу модели анализа рекламного дискурса с позиций лингвориторического подхода составляют этапы классического риторического канона по созданию текста: *инвенция* (анализ замысла, целей рекламы, адресата / целевой аудитории); *диспозиция* (анализ структуры и композиционных средств рекламного дискурса, включая невербальный компонент и визуальный ряд); *элокуция* (анализ языковых средств выразительности на всех уровнях: фонетические, лексические, грамматические, стилистические, жанровые характеристики текста рекламы); *акция* (анализ коммуникативной ситуации, анализ средств психологического воздействия на реципиента, стратегии воздействия).

При этом анализ должен осуществляться через призму трех основных категорий классической риторики: Логос, Этос и Пафос. Именно объединение данных аспектов делает возможным реализацию комплексного, интегративного, всестороннего анализа рекламного дискурса. Категория *Логос* включает анализ логических средств, средств убеждения, аргументационных моделей (тезис - аргументы - демонстрация). Категория *Пафос* подразумевает наличие элементов эмоционального воздействия в рекламе, апеллирующих к чувствам реципиента. С категорией *Этос* связано воздействие, направленное на усиление доверия к источнику сообщения, так называемый «эффект кредитности источника».

**II этап - Интерпретация и оценка** эффективности рекламного дискурса (прагматический аспект). Оценивание эффективности и целесообразности использованных средств воздействия. Интерпретация приемов косвенной коммуникации в рекламном дискурсе (приемы когнитивного столкновения). Также мы согласны с предложением Колышкиной Т. Б. о включении в комплексную модель анализа рекламного дискурса анализ кода (контекста рекламного носителя) и хронотопа (учет регулярности обращения к рекламному тексту, локализованность контакта) [Колышкина 2010: 36]

Таким образом, анализ рекламного дискурса с позиций лингвориторического подхода рассматривает данный вид текстов как *риторические*, т.е. как тексты, обладающие перлокутивной силой (силой воздействия) и направленные на достижение определенного прагматического результата (параметр эффективности дискурса). Именно лингвориторический подход обеспечивает внутреннюю цельность процедур анализа, связанных с языковым, содержательным и прагматическим аспектами рекламного дискурса. Риторика как интегративная наука позволяет объединить различные методики анализа текстов на предмет их речевого воздействия и эффективности, задает при этом определенную систему координат, систематизирует и определяет единую логику анализа. Данный подход, на наш взгляд, является универсальным и может быть использован для анализа других видов



текстов.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Безменова Н.А. Проблема эффективности речи в перспективе неориторики // Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1990. С. 152-161.
2. Бочаров А. Б. Риторические аспекты русской философии языка: А. Ф. Лосев, М. М. Бахтин: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Санкт-Петербург, 2000.
3. Ворожбитова А. А. Лингвориторическая парадигма: Теоретические и прикладные аспекты. Сочи: РИО СГУТиКД, 2000.
4. Ворожбитова А. А. Лингвориторическая парадигма как интегративная исследовательская призма в филологической науке // European researcher. №2. 2010. С. 183-190.
5. Гаран Е. П. Лингвокультурологические аспекты интерпретации рекламного дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону: Южный Федеральный ун-т, 2009.
6. Кольшикина Т. Б. Модель анализа дискурса и рекламного дискурса // Вестник ВГУ. №1. 2010. С. 34-36.
7. Куликова Е. В. Рекламный текст: лингвистические приемы выразительности. // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. №6. 2009. С. 276-282.
8. Мартинович Е.А. Рекламный текст в аспекте проблемы функционального стиля / Мартинович Е.А. // Вестник Челябинского государственного университета. №21 (275). 2012. С. 81-85.
9. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория: Учеб. пособие для студентов пед. университетов и институтов. М.: Академия, 1998. 432 с.
10. Орлова О. В. К вопросу о специфике рекламного текста как объекта лингвистического анализа. // Вестник Томского государственного педагогического университета. №2. 2007. С. 108-110.
11. Павлова С.Н., Обулахова Д.Н. Особенности использования синтаксических средств для выражения эмоциональной информации в рекламных текстах на разных языках (на примерах русского, английского и немецкого языков) // Лингвистические, культурологические и дидактические аспекты коммуникации в поликультурном пространстве: материалы I Региональной лингвистической конф. / Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Амосова. 2013. С. 354-360.
12. Сердобинцева Е. Н. Структура и язык рекламных текстов: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2010. 160 с.
13. Kopperschmidt, Josef: Interdisziplinarität des Rhetorikbegriffs. In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Bd. 4. Tübingen. 1998. S. 461-471
14. Lehn, Isabelle: Rhetorik der Werbung: Grundzüge einer rhetorischen Werbetheorie. UVK, Konstanz. 2011.

### LITERATURE

1. Bezmenova N.A. Problema jeffektivnosti rechi v perspektive neoritoriki // Optimizacija rechevogo vozdejstvija. M.: Nauka, 1990. S. 152-161.
2. Bocharov A. B. Ritoricheskie aspekty russkoj filosofii jazyka: A. F. Losev, M. M. Bahtin: avtoref. dis. ... kand. filoz. nauk. Sankt-Peterburg, 2000.
3. Vorozhbitova A. A. Lingvoritoricheskaja paradigma: Teoreticheskie i prikladnye aspekty. Sochi: RIO SGUTiKD, 2000.
4. Vorozhbitova A. A. Lingvoritoricheskaja paradigma kak integrativnaja issledovatel'skaja prizma v filologicheskoi nauke // European researcher. №2. 2010. S. 183-190.
5. Garan E. P. Lingvokul'turologicheskie aspekty interpretacii reklamnogo diskursa: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Rostov-na-Donu: Juzhnyj Federal'nyj un-t, 2009.
6. Kolyshkina T. B. Model' analiza diskursa i reklamnogo diskursa // Vestnik VGU. №1. 2010. S. 34-36.
7. Kulikova E. V. Reklamnyj tekst: lingvisticheskie priemny vyrazitel'nosti. // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. №6. 2009. S. 276-282.
8. Martinovich E.A. Reklamnyj tekst v aspekte problemy funkcional'nogo stilja / Martinovich E.A. // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. №21 (275). 2012. S. 81-85.

- 9.Mihal'skaja A.K. Pedagogičeskaja ritorika: istorija i teorija: Učeb. posobie dlja studentov ped. universitetov i institutov. M.: Akademija, 1998. 432 s.
- 10.Orlova O. V. K voprosu o specifike reklamnogo teksta kak ob#ekta lingvističeskogo analiza. // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. №2. 2007. S. 108-110.
- 11.Pavlova S.N., Obulahova D.N. Osobennosti ispol'zovanija sintaksičeskikh sredstv dlja vyražhenija jemocional'noj informacii v reklamnyh tekstah na raznyh jazykah (na primerah russkogo, anglijskogo i nemeckogo jazykov) // Lingvističeskie, kul'turologičeskie i didaktičeskie aspekty kommunikacii v polikul'turnom prostranstve: materialy I Regional'noj lingvističeskoi konf. / Severo-Vostočnyj federal'nyj universitet im. M.K. Amosova. 2013. S. 354-360.
- 12.Serdobinceva E. N. Struktura i jazyk reklamnyh tekstov: učeb. posobie. M.: Flinta: Nauka, 2010. 160 s.
- 13.Kopperschmidt, Josef: Interdisziplinarität des Rhetorikbegriffs. In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Bd. 4. Tübingen. 1998. S. 461-471
- 14.Lehn, Isabelle: Rhetorik der Werbung: Grundzüge einer rhetorischen Werbetheorie. UVK, Konstanz. 2011.

УДК 81'42:659.1  
ББК Ш105.51

**Ф. Мелакессу**  
Батна, Алжир

**F. Melakhessou**  
Batna, Algérie

## ТЕКСТ И ИЛЛЮСТРАЦИЯ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ: ПОЛНЫЙ СИМБИОЗ ДЕЙКТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

**Сведения об авторе:** Фатех Мелакессу, докторант, алжиро-французская докторантура, Университет Хадж Лахдар, Батна, Алжир; старший преподаватель, Департамент французского языка, Факультет филологии, Университет Мохамед Ламин Деббагин Сетиф 2. Адрес: Университет Мохамед Ламин Деббагин, Эль Хихаб, Сетиф, 19000, Алжир; e-mail :fateh\_melakhessou@yahoo.fr

## TEXTE ET IMAGE DANS LE DISCOURS PUBLICITAIRE: PARFAITE SYMBIOSE D'UNE RELATION DÉICTIQUE

**RÉSUMÉ.** À travers un corpus formé d'images publicitaires tirées principalement de quelques magazines français, cet article essaie de montrer comment le texte et l'image, placés côte à côte dans le même espace énonciatif, celui de l'image publicitaire, interagissent dans une parfaite symbiose déictique coréférentielle. En effet le texte – par le biais de quelques expressions référentielles déictiques transparentes, représentant les trois instances discursives de la personne, de l'espace et du temps, résumées par les célèbres je, ici et maintenant, en addition à la quatrième instance, souvent négligée, celle de la manière, représentée par le comment – et l'image – outrepassant sa nature inhérente d'icône-indicielle, c'est-à-dire de déictique centripète, pour devenir un déictique centrifuge de manière, une fois placée dans une situation d'énonciation multimodale – se retrouvent dans un parfait jeu de miroir coréférentiel, désignant par cela les trois éléments primordiaux de l'image publicitaire et surtout sa raison d'être, en l'occurrence publiciser un producteur/marque, un produit/service à un consommateur. Ce jeu de miroir, entre texte et image, reflète, en effet, la sémantique superficielle, mais efficace de l'image publicitaire fixe.

**MOTS-CLÉS:** Image publicitaire, référence, énonciation, déictiques, déictiques de manière, rapports texte-image, argumentation publicitaire.

**Auteur:** Fateh Melakhessou, Doctorant à l'école doctorale algéro-française, Université Hadj Lakhdar, Batna, Algérie; Maître Assistant "A", Université Mohamed Lamine Debbaghine Sétif-2, Département de français, Faculté des Lettres et des Langues, Sétif, Algérie. Adresse: Université Mohamed Lamine Debbaghine, El Hihab, Sétif, 19000, Algérie; e-mail : fateh\_melakhessou@yahoo.fr

**F. Melakhessou**  
Batna, Algeria

## TEXT AND IMAGE IN THE SPEECH OF IMAGE ADVERTISING : PERFECT SYMBIOSIS OF A MUTUAL DEIXIS

**ABSTRACT.** Through a corpus composed of some advertising images taken primarily from some French magazines, this paper tries to show how the text and image, side by side in the same enunciative space, that of the advertising image, interact in a mutual trans-deictic symbiosis. In fact, the text – through some transparent deictic referential expressions, representing the three discourse instances: person, space and time resumed by (I, here and now), in addition to the fourth instance expressing manner, which is often neglected, and resumed by the word how – and the image – overstepping its inherent property of being a centripetal auto-deictic to a centrifugal deictic when placed in a multimodal utterance situation – find themselves in a perfect coreferential mirror game, mutually monstrating one another to transcend this intra-enunciative monstrating to an extra-enunciative monstrating, by designating the three important elements that make the strength of any advertising image : manufacturer / brand, product / service and consumer. This perfect deictic reciprocity between text and image, highlight, in fact, one of the

more superficial, but efficient systems of semanticities, that of image advertising.

**KEYWORDS:** Advertising image, reference, enunciation, deictics, deictic of manner, text and image relationship, advertising argumentation.

**About the author:** Fateh Melakhessou, PhD student in Algerian-French doctoral school, University of Hadj Lakhdar, Batna; Assistant teacher "A", in the Department of French, Faculty of Arts and languages, University of Mohamed Lamine Debbaghine Sétif-2. Address: University of Mohamed Lamine Debbaghine, El Hidhab, Sétif, 19000, Algeria; e-mail: fateh\_melakhessou@yahoo.fr

*La déictique est l'instance la plus proche d'une référence absolue, valable pour les personnes et pour le monde, et condensée dans le voici (vois ici) exclamatif: Ecce homo, Ecce verbum*  
Edouard Morot-Sir

Le rapport texte-image dans l'image publicitaire fixe est un phénomène qui n'a pas cessé de susciter un intérêt particulier chez les chercheurs en sciences du langage. Plusieurs études lui ont été consacrées, afin d'établir ses différentes typologies et d'en analyser leurs fonctionnements. Plusieurs types de rapports ont été dégagés et que nous ne pourrions recenser tous ici, mais que nous résumerons dans les trois types de rapports globaux qui gèrent le rapport du texte à l'image quand ces derniers se retrouvent ensemble dans le même espace : « celui de transposition, celui de conjonction et celui de fusion » (Meyer 2005 : 261). Nous essayerons dans cet article d'approcher ce rapport différemment en axant cette recherche sur deux objectifs principaux. 1) Nous essayerons premièrement de démontrer que l'image publicitaire, en delà de sa nature sémiotique, replacée dans un contexte communicationnel et énonciatif précis, représente un discours multimodal qui puise toute sa force dans la réciprocité déictique entre le texte et l'image, mettant en exergue les trois instances de toute situation d'énonciation, en l'occurrence la *personne*, l'*espace* et le *temps* en plus de la quatrième instance négligée et qui est celle de la *manière* (Rousseau 1992 : 632). En effet, nous postulons que le texte et l'image sont intimement liés par un système de deixis réciproque, se « montrant » l'un l'autre dans une parfaite symbiose. 2) Nous essayerons, en deuxième lieu, de montrer que l'image<sup>46</sup> en général et l'image

publicitaire en particulier et au-delà de sa nature d'icône-indicielle (Schaeffer 1987 : 33), « montrant » par « analogie » un objet ou un état, peut, si placée dans une situation d'énonciation, fonctionner en tant que « déictique imagé de manière », montrant « un état d'être, une manière d'être » de la personne, du temps et de l'espace.

Pour atteindre nos objectifs, nous avons choisi de répartir cette étude en trois parties. Nous commencerons par justifier l'utilisation de l'image en tant que scénographie, une diégèse intimement reliée au monde réel, en donnant un aperçu sur l'univers diégétique discursivo-référentiel de l'image publicitaire à travers les trois référentiels de l'image proposés par Tardy (1969 : 10). Nous donnerons dans la deuxième partie un rappel théorique sommaire sur la notion de deixis dans les deux contextes textuel et imagé. Et nous essayerons dans la troisième partie, à travers quelques images publicitaires, de démontrer comment le texte et l'image interagissent en une parfaite réciprocité déictique dans le cas des quatre instances du discours, à savoir la personne, le temps, l'espace et la manière.

1. Le texte-image<sup>47</sup> dans la diégèse discursivo-référentielle de l'image publicitaire

L'image publicitaire s'inscrit dans un processus communicationnel particulier. Elle est commandée par un propriétaire à un publicitaire spécialisé, afin de publiciser son produit et elle s'identifie en tant que lien privilégié entre le produit et les consommateurs. Le publicitaire, dès lors, utilise l'espace de l'image publicitaire comme un champ énonciatif dans lequel deux personnages, un énonciateur et un allocutaire sont mis en valeur par le biais du texte et de l'image, dans un espace-temps, afin de

<sup>46</sup> Nous parlons ici de l'image utilisée pour présenter une certaine scénographie au sein de

l'image publicitaire et non pas de l'image du produit, notamment « le packshot », sauf si cette dernière fait partie de la scénographie.  
<sup>47</sup> Nous entendons par image toute image photographique.

présenter les trois éléments majeurs dans une image publicitaire : le produit, le propriétaire (la marque) et le consommateur. Cette présentation de ces trois éléments est réalisée dans le texte à travers des expressions référentielles, alors qu'en image, ces mêmes éléments sont montrés par le biais d'une continuité imagée qui peut regrouper parfois les trois éléments ensemble, un propriétaire s'adressant à un consommateur générique en prenant le produit publicisé dans les mains. Cette présentation en texte et image, selon Tardy (Ibid.), ne peut se faire en dehors des trois référentiels de l'image qui sont *l'analogie (le monde)*, *ladiégèse (la narrativité)* et *le fantasme*. En effet, toute image est une *traduction du monde* (Porcher 1977 : 208) et elle ne pourrait exister sans une certaine référence au monde. Ainsi, l'iconologie, « ne peut jamais s'arroger le droit de passer sous silence le référentiel "monde". Toute image, au fond, est image du monde, et nous devrions même écrire image-du-monde. » (Porcher 1977 : 158).

Aussi, y a-t-il dans l'image, et quelle qu'elle soit, une référence diégétique. Une diégèse qui postule l'existence d'une histoire iconique, une diégèse que Maingueneau appelle *une scénographie* dans laquelle la parole suppose une certaine situation d'énonciation<sup>48</sup> (Maingueneau 1993 : 196), dans laquelle un énonciateur prend la parole, soit en tant que propriétaire de la marque s'adressant aux consommateurs, soit en tant que consommateur et d'autres en tant que produit personnifié parlant de lui-même. Cette diégèse est de la sorte « une coupe instantanée dans un devenir iconique dont l'avant et l'après restent à l'état latent » (Porcher 1977 : 157) ; une coupe dans le temps, qui fait de l'image et particulièrement de l'image photographique un moment particulier du déroulement du temps, une immobilité instantanée d'un éternel présent. Toutefois, cette diégèse autant qu'elle est faible, dans le cas de l'image publicitaire fixe, parce qu'elle manque de séquentialité, elle est renforcée par la présence du texte qui prolonge la narrativité de l'image et assure une meilleure référence des images présentées.

Le troisième référentiel de l'image

est *le fantasme*, et c'est là où l'image joue son rôle de *faire-persuader* et *faire-rêver* pour *faire-acheter*. En effet, chaque image publicitaire, avec son texte et image, essaie d'offrir à son spectateur une part de rêves à vouloir et pouvoir réaliser, elle essaie de lui rendre ce rêve, ce désir accessible par le moyen de son imagination.

Nous allons dans notre recherche étudier le rapport texte-image publicitaire en tenant compte des deux premiers référentiels cités ci-haut, notamment le référentiel *monde* et le référentiel *diégèse* qui s'entrelacent pour laisser une *impression de réalité* (Metz 1968 : 19), une *impression d'y être* (Cocula, Peyrouet 1986 : 26), une impression qui donne naissance à différentes situations d'énonciation dans lesquelles textes et images interagissent d'une manière symbiotique, afin de mettre en valeur le message publicitaire. Cette interaction est due, à notre avis, spécialement à une deixis qui existe entre image et texte. Le texte par le biais des expressions référentielles, spécialement déictiques et les images à travers leurs natures icono-indicielles et qui se transforment en déictiques imagés dès que positionnées dans une situation d'énonciation<sup>49</sup>.

2. Déictiques textuels et déictiques imagés

Nous avons vu comment l'image publicitaire est utilisée en tant qu'espace énonciatif diégétique dans lequel une certaine scénographie favorise un discours où des expressions référentielles relient ce même discours à des images pour les transcender au monde commercial. Cette scène diégétique, composée de quatre éléments, en l'occurrence la personne, l'espace, le temps et la manière (Rousseau 1990 : 632), met souvent en valeur un énonciateur qui se démarque par le biais de quelques éléments linguistiques spéciaux, les déictiques, qui lui permettent de prendre la responsabilité de ses propos et de s'adresser à un énonciataire se trouvant dans cette même scène diégétique ou en dehors d'elle.

Commençons par un rappel théorique sommaire sur ce que sont les déictiques et sur leur rôle au sein du discours, et essayons ensuite de montrer

<sup>48</sup> Nous parlons ici de ce que G. Kleiber appelle « le contexte spécifique » et qui est intimement lié au contexte général, toujours, selon lui. (Kleiber 1994 : 19)

<sup>49</sup> Voir plus loin, Paragraphe 2.2. Les déictiques imagés

comment des images peuvent fonctionner, elles aussi, en tant que déictiques.

### 2.1. Les déictiques textuels

Selon Kleiber, « les déictiques sont des expressions qui renvoient à un référent dont l'identification est à opérer nécessairement au moyen de l'entourage spatio-temporel de leur occurrence » (Kleiber 1986 : 19). Les linguistes distinguent deux types de déictiques : les déictiques transparents et les déictiques opaques, selon l'appellation de Kleiber (1983 a : 14), les déictiques saturés et les déictiques lacunaires, selon Perret (1994 :61), ou encore les déictiques directs et les déictiques indirects, selon Vuillaume (1986 : 309). Les déictiques transparents (saturés ou directs) tels les trois instances du discours résumés dans le *je*, *ici* et *maintenant* dont la présence du référent est obligatoire dans la situation d'énonciation pour une compréhension adéquate du déictique, et les déictiques opaques (lacunaires ou indirects) tels les démonstratifs *ce cheval*, *celui-ci*, *là-bas*, etc., dont l'identification du référent n'est et ne peut être immédiate.

Nous essayerons dans notre recherche de se limiter aux déictiques *transparents* pour la facilité qu'ils présentent dans le repérage de leurs référents.

### 2.2. Les déictiques imagés

Il paraît tautologique de dire que l'image et spécialement l'image photographique est déictique à cause de sa nature analogique ; l'image photographique est « d'ailleurs dans les termes de la sémiotique peircienne [...] d'abord un *index*, c'est-à-dire une représentation qui pointe et nous fait toucher du doigt l'existence de l'objet représenté, "indexant" sa présence à un espace et un temps déterminés ; avant d'être une *icône*, c'est-à-dire une représentation dont la valeur est fonction de sa ressemblance avec l'objet représenté. » (Peroni, Roux 1997 : 203). Et c'est dans ce sens que Schaeffer (1987 : 33) avait parlé d'une « icône-indicielle », au sens où l'image photographique est à la fois *index* (indice) et *icône*.

Toutefois, bien que l'image, en tant qu'*icône-indicielle*, *indexe* l'existence d'un objet représenté en pointant sa présence dans un espace-temps « scénographié », reste que son *indexation* est principalement *centripète*.

Elle ne fait que montrer l'objet lui-même et son état (sa manière d'être) : ce qui fait de l'image un *déictique centripète* *de manière* par excellence qui pourrait être utilisé comme un *déictique complet* dans le cas où elle serait accompagnée d'un autre élément d'une nature sémiotique différente, le texte par exemple, dans le cas de l'image publicitaire fixe. Ainsi, la présence du texte à côté de l'image déterminerait sa situation d'énonciation et fixerait sa déicticité de l'état de la personne, du temps ou de l'espace, c'est-à-dire leurs manières d'être. Ceci dit, l'image photographique utilisée en dehors d'un contexte énonciatif précis et surtout « textualisé », reste pour le moins un simple déictique imagé opaque au sens textuel, c'est-à-dire dont l'identification du référent ne peut être immédiate.

L'image ci-dessous peut en servir de démonstration :



Les différentes photos d'un même bébé dans trois états psychiques différents présentées ainsi autant qu'*icônes-indicielles*<sup>50</sup> nous montrent un bébé inconnu, d'un certain âge et qui selon une progression occidentale de l'ordre des images, de gauche à droite, est en train de passer d'un état à un autre, d'un état de pleurs à un état d'apaisement. Et comme « l'étoile polaire est un indice, l'*index* que l'on pointe, pour montrer dans quelle direction se trouve le Nord » (Peirce 1978 :154), aussi les expressions du visage du bébé sont l'*index* de son passage d'un état de mal-être à un état d'apaisement et de calme, voire de bonheur. Cette image ne pourrait en aucun cas dépasser son état *indexical* *auto-déictique* de manière<sup>51</sup> (l'état psychique du bébé) sans

<sup>50</sup> Icône par analogie à l'objet photographié et indicielle par rapport à l'état de l'objet que la photo montre.

<sup>51</sup> Notons toutefois, que la séquentialité des trois états du bébé représentés dans les trois images placées l'une devant l'autre pourrait dans l'ensemble nous montrer d'une certaine manière « le temps », à travers le passage d'un état à un autre et qui devrait se faire dans une certaine période de temps. On pourrait oser dès lors de dire que la séquence des trois images

son positionnement dans une certaine situation d'énonciation. Le champ d'interprétation du pourquoi de ce changement s'avère dans ce cas infini et toute tentative d'interprétation s'avère incertaine, vu le flottement du sens et la polysémie de l'image (Barthes 1964)

Replaçons maintenant la partie sectionnée de cette photo tirée d'une publicité pour la marque Pampers et voyons comment la photo du bébé transcende son statut d'index ou d'auto-



déictique de manière qui ne montre que l'état du bébé à un déictique de manière de la qualité du produit Pampers et son effet relaxant auquel on pourrait prêter par déduction, selon l'image, des qualités apaisantes qui ont transformé l'état de ce bébé générique sur la photo d'un état de douleur à un état de bonheur, après utilisation du produit ou peut-être seulement à sa vue.

3. La parfaite réciprocité déictique dans l'image publicitaire, exemples d'analyses

Nous allons examiner à travers quelques images publicitaires comment le rapport texte-image dans l'image publicitaire fixe se base sur une relation déictique entre ces deux entités. Nous allons essayer d'atteindre notre objectif en abordant les quatre instances énonciatives déjà citées, notamment la personne, le temps, le lieu et la manière et nous allons essayer de montrer comment le texte et plus précisément les déictiques textuels «monstrent» les images et les images «monstrent» le texte. Nous avons, pour le besoin, établi une certaine grille d'analyse : tout d'abord, nous décrirons l'image publicitaire selon la diégèse qui s'y trouve pour présenter la scénographie de la situation d'énonciation choisi par le publicitaire ; ensuite, nous isolerons le texte afin de montrer l'impossibilité de

son interprétation en dehors d'un contexte imagé et nous procéderons de la même façon pour l'image, afin de montrer son degré de complicité avec le texte ; et, enfin, nous présenterons l'image avec toutes ses composantes textuelles et imagées.

3.1. La monstration de la personne dans l'image publicitaire



Voici une image publicitaire d'un gel nettoyant pour bébé de marque TOPICREM, le slogan est « *Mon nouveau soin certifié riche en amour* » et dans le rédactionnel est écrit une petite présentation du produit dans laquelle, on présente les qualités du produit :

« Mon nouveau **GEL NETTOYANT 2 en 1 à l'eau florale de fleur d'oranger Bio** prend soin de ma peau tout en douceur, et respecte la nature. Cet actif aux vertus hydratante, adoucissante et apaisante en fait un amour de geste pour ma toilette quotidienne.

La gamme se décline en **Eau Nettoyante** sans rinçage, **Lait de Toilette** sans rinçage et **Huile de Massage** maman & bébé »

L'image peut-être décomposée en deux parties, dont l'une met en valeur une scénographie dans laquelle un bébé est couché sur son ventre avec une bouche ouverte, les mains croisées sous sa tête, et l'autre met en valeur le produit, en l'occurrence un flacon de gel nettoyant de marque TOPICREM.

Essayons maintenant d'écarter l'image pour voir comment le texte tout seul prend sens au sein de cette image publicitaire.



En effet, on remarque que dans la partie textuelle de l'image publicitaire, la présence des déictiques possessifs de la première personne est très fréquente : **mon** (Mon nouveau GEL NETTOYANT..., Mon nouveau soin certifié...) et **ma** (prend soin de ma peau..., ma toilette quotidienne...). Ces déictiques nécessitent un recours à la situation d'énonciation pour pouvoir être interprétés. Leur lecture impose l'existence d'un énonciateur et que le lecteur identifierait comme le référent de ces déictiques. Mais, le référent étant absent du contexte textuel, il pose problème à la compréhension du message publicitaire. L'observateur se retrouve en difficulté n'ayant aucun indice pour un quelconque traçage du référent dans le texte.

Supprimons maintenant le texte et observons l'image :



On peut remarquer à première vue qu'il y a une différence entre les deux images : la première, celle du produit, est autonome, il s'agit d'un gel nettoyant 2 en 1 ; l'image du produit, le packshot, est auto-suffisante. Cette image n'a pas besoin d'un élément textuel périphérique pour que l'on puisse l'identifier ; on peut dire dans ce cas, que l'image est un déictique imagé centripète, il s'indexe et se « montre » lui-même en même temps. Ceci, même sans prendre en considération la surface du produit (le flacon) photographié, le texte, « GEL NETTOYANT 2 EN 1 / À l'eau florale de fleur d'oranger Hypoallergénique / Nourrisson • Bébé • Enfant », joue un grand rôle dans son identification. Imaginons que le texte n'existait pas. Pourrait-on l'identifier, comme étant un gel adoucissant pour enfant ? Sinon, pourquoi pas un gel douche, un shampoing ou autres produits de soins pour bébés ? Alors que la deuxième image, celle qui nous montre un bébé couché sur son ventre, bouche ouverte, le visage en état d'apaisement, isolée de la première, ne nous montre qu'un bébé inconnu, d'un certain âge, nous laissant déduire de l'expression de son visage qu'il est calme et sans aucun besoin alimentaire ou autre. La photo du bébé, dans ce cas-là, représente la scénographie utilisée dans cette image publicitaire et elle nous fait penser au « pourquoi » et au « ce qui s'est passé », à l'histoire se cachant derrière. En effet, on peut dire, que dans cette deuxième image, la photo du bébé, en tant que déictique centripète, s'indexe elle-même, en montrant sa manière d'être (son état d'être), mais elle ne pourrait avoir le statut d'un déictique complet, qu'en présence du texte. Ainsi, avec la présence de ce dernier, la déicticité de la photo sera libérée et la cause de ces expressions de visage du bébé sur la photo sera facilement décelée. L'image à son tour « montre » aussi le texte, comme l'on va voir ci-dessous.

Avec la réunion du texte et de l'image, le texte prend sens dans la liaison qui se fait entre les déictiques possessifs pronominaux et l'image du bébé : *Mon* nouveau gel nettoyant, *ma* peau, *ma* toilette quotidienne. À son tour la posture du bébé et surtout l'expression de son visage fonctionnent comme des déictiques imagés de manière qui montrent et renvoient à quelques expressions textuelles dont « tout en



douceur », « aux vertus hydratantes, adoucissantes et apaisantes ». On en déduit alors le pourquoi de cet état d'apaisement sur le visage du bébé et l'on pourrait imaginer, pour se laisser aller à la diégèse proposée dans l'image publicitaire, que cette crème aux vertus hydratantes, adoucissantes et apaisantes a bien été appliquée sur la peau de ce bébé et c'est grâce à elle que le bébé se retrouve dans cet état là.

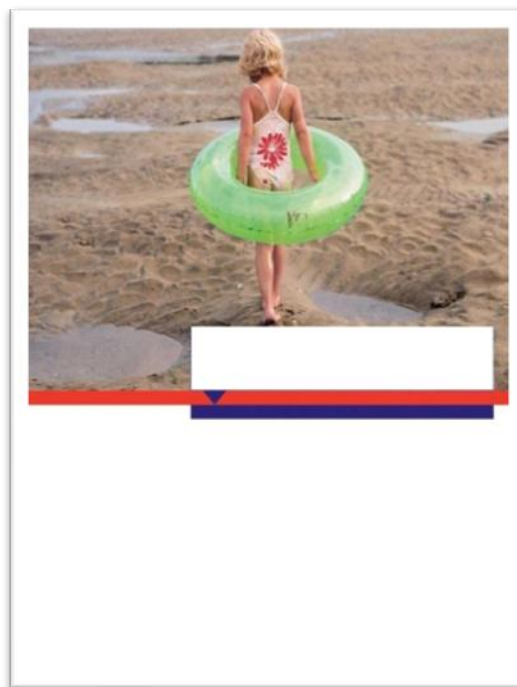
3.2. La monstration du temps dans l'image publicitaire

La deixis temporelle textuelle se différencie des deux deixis précédentes, celle de la personne et de l'espace, par deux propriétés essentielles.

(1) Le temps est invisible. En effet, comme on ne peut « montrer » un moment précis pour l'indexer sur une image, on recourt à la monstration par métonymie, c'est-à-dire à travers des éléments du visible comme les personnes et les lieux (Confais 2002 : 185). On cherche alors dans l'univers spatial et personnel les éléments qui pourront nous guider vers la représentation temporelle adéquate.

(2) Les expressions temporelles tel le déictique *maintenant* imposent un avant et un après (Confais 2002 : 168) qui nécessitera dans le cas de l'image, un autre travail de repérage à travers les indices se trouvant dans le contexte situationnel proposé par le texte pour pouvoir limiter ce temps montré entre un avant et un après et par là-même le dévoiler en un moment précis.

Essayons maintenant de voir comment fonctionne le système de monstration du texte-image dans le cas de la deixis du temps sur l'exemple de l'image publicitaire qui suit. Nous avons choisi de ne pas présenter l'image publicitaire en entier préalablement pour des raisons purement méthodologiques qui nous permettront de mieux aboutir à notre objectif.



Observons l'image : la diégèse dans l'image nous représente une fillette d'à peu près 8 ans qui se promène sur une plage, portant une bouée autour de la hanche. La scénographie de cette image est polysémique avec un sens qui prête à plusieurs interprétations et dont l'ancrage s'avère nécessaire. Dans ce cas précis, la photo de la fille, inconnue, ne peut que se montrer elle-même sans nous donner de vraies informations sur le vrai référent que voudrait montrer l'image, un référent intime lié à sa situation d'énonciation et qui dévoilerait le vrai sens du message publicitaire, car l'image en tant qu'auto-déictique devrait avoir une assise textuelle situationnelle, un ancrage énonciatif pour qu'elle puisse libérer sa déicticité, car en dehors de sa situation d'énonciation, l'image de la fille ne donne aucun indice précis sur le temps, sinon sur la période de vacances. On penserait plutôt à une publicité touristique qu'à d'autres genres de publicité.

Voyons maintenant avec le texte sans son image :

47°N - Sables d'Or-les-Pins, France

S'il y a un moment où vous pouvez l'aider pour sa thèse, c'est bien maintenant.

ASSURANCE-VIE  
taux garanti de 3,35%  
PENDANT 12 MOIS

Il n'est jamais trop tôt pour sécuriser l'avenir de votre famille.

Profitez de ce début d'année pour rencontrer un conseiller HSBC : un service bancaire personnalisé associé à l'expertise du groupe HSBC pour construire ensemble les réponses à vos besoins en gestion de patrimoine.

Pour découvrir l'univers HSBC dans les meilleures conditions, profitez jusqu'au 31 mai 2011 d'un taux garanti de 3,35 % sur nos contrats d'assurance-vie<sup>1)</sup>.

Prenez rendez-vous avec l'un de nos conseillers

- En agence
- Au 8 898 17 17 17<sup>2)</sup>
- Sur [www.hsbc.fr/hbcpremier](http://www.hsbc.fr/hbcpremier)

HSBC Premier

HSBC

Votre banque. partout dans le monde

47°N - Sables d'Or-les-Pins, France

S'il y a un moment où vous pouvez l'aider pour sa thèse, c'est bien maintenant.

ASSURANCE-VIE  
taux garanti de 3,35%  
PENDANT 12 MOIS

Il n'est jamais trop tôt pour sécuriser l'avenir de votre famille.

Profitez de ce début d'année pour rencontrer un conseiller HSBC : un service bancaire personnalisé associé à l'expertise du groupe HSBC pour construire ensemble les réponses à vos besoins en gestion de patrimoine.

Pour découvrir l'univers HSBC dans les meilleures conditions, profitez jusqu'au 31 mai 2011 d'un taux garanti de 3,35 % sur nos contrats d'assurance-vie<sup>1)</sup>.

Prenez rendez-vous avec l'un de nos conseillers

- En agence
- Au 8 898 17 17 17<sup>2)</sup>
- Sur [www.hsbc.fr/hbcpremier](http://www.hsbc.fr/hbcpremier)

HSBC Premier

HSBC

Votre banque. partout dans le monde

Dans le slogan, il est écrit « *S'il y a un moment où vous pouvez l'aider pour sa thèse, c'est bien maintenant* ». Dans le rédactionnel, on lit : « *Il n'est jamais trop tôt pour sécuriser l'avenir de votre famille. Profitez de ce début d'année pour rencontrer un conseiller HSBC : un service bancaire personnalisé associé à l'expertise du groupe HSBC pour construire ensemble les réponses à vos besoins en gestion de patrimoine. Pour découvrir l'univers HSBC dans les meilleures conditions, profitez jusqu'au 31 mai 2011 d'un taux garanti de 3,35 % sur nos contrats d'assurance-vie.* ».

Nous constatons à première vue qu'il s'agit d'une monstration de temps où l'on voudrait montrer un moment précis, un *maintenant*, celui où un *vous* devrait aider un *l'* complément d'objet direct, pour faire sa thèse. Les deux expressions déictiques de personne, en l'occurrence *vous* et *l'* imposent une désignation référentielle situationnelle pour qu'elles puissent être interprétées. Cependant, il s'agit d'une monstration de temps, exprimée par le déictique *maintenant* et qui est, plus ou moins incomplète sur le plan sémantique, car elle ne peut être saisie sans le recours à l'image. En effet sans image, le *maintenant* du texte recherche un ancrage dans la situation d'énonciation aussi bien textuelle qu'imagée et c'est l'image qui donne cet ancrage énonciatif.

Avec l'union du texte et de l'image, le déictique *maintenant* devient complet. Le déictique *maintenant* « monstre » en effet une certaine tranche d'âge qui est celle de l'enfance. L'image de la fille retrouve son rôle de déictique imagé en montrant le COD *l'* et par extension le référent générique, celui de tous les enfants dont les parents qui, représentés par le pronom *vous*, devraient penser à leur assurer leur avenir dès leur petite enfance.

3.3. La monstration de l'espace dans l'image publicitaire

Voyons maintenant ce qui en est de la réciprocité déictique du texte et de l'image dans le cas de la deixis de l'espace.

Pour que le prix du BIO baisse quelque part, il faut d'abord qu'il soit moins cher ici

- Géant 16,5% + cher
- Carrefour Market 14,8% + cher
- Carrefour 14,2% + cher
- System U 13,2% + cher
- Intermarché 12,2% + cher
- Auchan 10,8% + cher
- Carrefour 9,8% + cher
- E.Leclerc

E.LECLERC

Observons l'image ci-dessus. L'image en question est une publicité pour la chaîne de grande distribution **E. Leclerc** et ses prix des produits **Bio** les moins chers par rapport aux autres concurrents, en l'occurrence Géant,

Carrefour, Auchan, etc.

Dans la scénographie de l'image, on voit un panneau directionnel composé de huit flèches en bois. Sept parmi elles sont tournées vers la gauche et la huitième est tournée vers la droite. Sur les flèches tournées à gauche, sont écrits les noms de quelques chaînes de grande distribution suivis d'un chiffre de pourcentage et de la mention « + cher » : « **Géant 15,5 % + cher** », « **Carrefour Market 14,6 % + cher** », « **Cora 14,2 % + cher** », « **Système U 13,2 % + cher** », « **Intermarché 12,2 % + cher** », « **Auchan 10,6 % + cher** » et « **Carrefour 9,6 % + cher** ». Sur la seule flèche tournée à droite, est écrit le nom d'une autre grande chaîne de distribution « **E. Leclerc** », mais sans le chiffre de pourcentage, ni la mention « + cher ».

Le slogan est « *Pour que les prix du Bio baissent quelque part, il faut d'abord qu'ils soient moins cher ici.* »

Dans le rédactionnel, on peut lire :

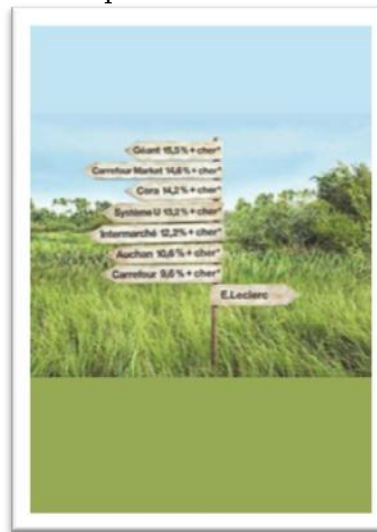
« *Le prix est le principal obstacle à la consommation des produits Bio pour ceux, de plus en plus nombreux, qui veulent privilégier une consommation plus respectueuse de l'environnement et de leur santé. Alors, E. Leclerc lance lebiomoinscher.com, le site qui compare les prix de plus de 300 produits Bio parmi les plus consommés dans les principales enseignes.* »

Si l'on considère le texte du slogan séparément de l'image, On remarque préalablement l'existence de deux oppositions : la première est celle qui oppose les deux expressions référentielles spatiales « **quelque part** » et « **ici** », et la deuxième, celle qui oppose le verbe « **baisser** », en parlant du prix des produits Bio, et qui présuppose que le prix est déjà cher ; et l'expression « **moins cher** ». On comprend, alors, qu'il s'agit d'une opposition de deux lieux commerciaux différents où les prix ne sont pas les mêmes : un « **quelque part** » où le prix doit « **baisser** », c'est-à-dire qu'il est déjà élevé, « **+cher** », opposé un « **ici** » où le prix est « **moins cher** ». Mais l'interprétation du sens du slogan reste incomplète à cause de la difficulté que l'on trouve à identifier les référents des deux expressions spatiales, en l'occurrence « **quelque part** » et « **ici** ». En effet, ces deux expressions référentielles ont besoin, chacune d'elles,

d'un lieu référentiel situationnel direct auquel elles doivent se référer pour une compréhension optimale du sens du slogan et par ricochet du message publicitaire. Une compréhension qui paraît, dans ce cas, impossible sans la présence du contexte imagé.



Si l'image est examinée indépendamment du texte, son sens semble incomplet aussi.



En effet, l'image nous présente, elle aussi, une opposition, car en la regardant, on peut, à notre avis, déduire, de par notre culture commerciale, qu'il s'agit d'un produit qui est « + cher » chez quelques chaînes de distribution (**Géant, Cora**, etc.), mais qui ne l'est pas chez « **E. Leclerc** ». Sauf que ces flèches, qui disent que les autres chaînes de distribution ont un prix « + cher », ne précisent pas qu'il s'agit du prix des produits « **Bio** » en question. Ceci, bien sûr, en écartant toute spéculation sémiotique qui supposerait un rapprochement entre l'image du champ

dans lequel est planté le panneau de flèches en bois, et de toute cette verdure qui symboliserait un environnement naturel, sain et bio. Car, l'image du champ ne pourrait prêter à cette interprétation par déduction, sans l'aide d'un repère textuel ou autre qui donnerait une assise énonciative et référentielle à son sens. L'image est, dans ce cas aussi, un simple index, un déictique centripète qui ne se montre que lui-même et qui est dénué de toute déicticité situationnelle énonciative et communicationnelle. Toutefois, l'on remarque l'existence d'une opposition saillante au niveau des directions des flèches : sept flèches sont tournées vers la gauche et une seule et unique flèche, à l'opposée de toutes les autres, est tournée vers la droite. Cette opposition met en valeur la particularité de cette dernière direction, celle de la chaîne de distribution « **E. Leclerc** ». En effet, elle attise la curiosité de celui qui regarde l'image à connaître le pourquoi de sa particularité à être, la seule, dans le sens opposé de toutes les autres flèches.

Si l'on remet le texte à son image, le sens devient plus complet et identifiable.



En effet, en remettant l'image à son texte, le repérage spatial de l'expression référentielle « **quelque part** », qui indique le lieu où les prix sont élevés (+ **cher**), est facilement rétabli. L'expression spatiale « **quelque part** » indexe toutes les flèches tournées à gauche et sur lesquelles, est écrite la mention « + **cher** ». L'expression « **quelque part** » retrouve, ainsi, son référent imagé qui la rend intelligible.

L'expression référentielle déictique « **ici** », et par opposition à « **quelque part** », retrouve, elle aussi, son référent imagé qui est, en effet, la seule et unique flèche tournée vers la droite et sur

laquelle est écrit le nom de la marque « **E. Leclerc** ». Ainsi, l'image en tant que déictique centripète se voit transformée en déictique complet avec la présence de la situation d'énonciation textuelle qui lui permet de « monstrier » à son tour l'expression déictique « **ici** » et compléter son sens..

3.4. La monstration de la manière dans l'image publicitaire

Très peu d'attention a été portée jusqu'à présent aux déictiques de manière en général et au sein de l'image publicitaire en particulier. En effet, les déictiques de manière, tout comme les autres types de déictiques sont « des expressions qui renvoient à un référent dont l'identification est à opérer nécessairement au moyen de l'entourage spatio-temporel de leur occurrence » (Kleiber 1986 :19), sauf que le référent visé dans ce cas-là représente la manière dont l'action a été faite. Il faut toutefois attirer l'attention sur le fait qu'il faut distinguer entre la monstration de la manière assurée par un déictique de manière, faisons foi du geste du *doigt pointé* pour montrer quelque chose, et l'adverbe de manière accompagnant les verbes pour donner plus d'informations sur ces derniers, comme par exemple les adverbes en *-ment* :

- il marche rapidement. (GV Prédicat)

Essayons d'éclairer ce point à travers une image publicitaire. Et commençons par séparer l'image de son texte.



Après lecture du slogan « Votre anglais sera ainsi... », on remarque que le déictique de manière *ainsi*, nécessite une réponse à une question, « ainsi...oui, mais comment ? Quelle est la manière que voudrait nous présenter cette monstration ? La réponse à cette question nécessite un renvoi à la scénographie imagée. Toutefois, l'on

peut comprendre qu'il s'agit d'un institut d'apprentissage de la langue anglaise.

Remettons l'image à son texte :



Là, on remarque que le sens se complète. Ce processus sémantique implique une déduction nécessaire pour accéder au sens de l'image, parce qu'ici l'image nous donne une réponse référentielle directe (c'est-à-dire une langue drapée du drapeau britannique). L'accès au sens nécessite une interprétation à un autre niveau sémantique qui est celui de la *connotation*.

En effet, on peut dire que l'image nous « montre », par connotation, l'état (la manière d'être) de la quasi parfaite maîtrise de la langue anglaise, représentée par une langue avec des

couleurs du drapeau britannique. Ainsi, peut-on dire que l'image, encore une fois, est un déictique de manière qui nous montre le « comment » du « **97% success** » qu'assure cet institut de langue qui propose ce genre de formations.

En guise de conclusion, nous pouvons constater que l'image publicitaire est un espace énonciatif où les quatre instances du discours, notamment la personne, l'espace, le temps et la manière, donnent sens à l'existence même de l'image publicitaire et l'attachent à un monde pour lequel, elle a été créée. Le texte et l'image se montrent en un jeu de miroir déictique. Nous avons essayé aussi de montrer comment une image purement indexante et auto-déictique, exprimant une certaine manière d'être, pourrait se transformer en un déictique de manière, lorsqu'elle trouve assise et ancrage dans un contexte énonciatif approprié, qui est représenté, dans notre cas d'étude de l'image publicitaire, par le contexte textuel. Et c'est ainsi, à notre avis, que se profile la parfaite symbiose entre texte et image dans l'image publicitaire fixe grâce à une relation déictique.

## LITERATURE

1. Barthes, R., 1964, La rhétorique de l'image, *Communications*, 4, pp. 40-51.
2. Cocula, B., Peyrouet, C., 1986, *Sémantique de l'image*. Paris, Delagrave.
3. Confais, J.-P., 1995, *Temps mode aspect ; les approches des morphèmes verbaux et leurs problèmes à l'exemple du français et de l'allemand*. Toulouse, Presse Universitaire du Mirail.
4. Jouve, M., 2000, *La communication : publicité et communication d'entreprise: théorie et pratique*. Paris, Bréal.
5. Kleiber, G., 1983, Les démonstratifs (dé)montrent-ils? Sur le sens référentiel des adjectifs et pronoms démonstratifs, *Le français moderne*, 51, 2, pp. 99-117.
6. Kleiber, G., 1986, Déictiques, embrayeurs, "token-reflexives", symboles indexicaux, etc. : comment les définir ?, *L'information grammaticale*, 30, pp. 4-22.
7. Maingueneau, D., 1993, *Le Contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*. Paris, Dunod.
8. Metz, C., 1968, À propos de l'impression de réalité au cinéma, *Essais sur la signification au cinéma*, Tome I. Paris, Klincksieck, pp. 17-20.
9. Meyer, J.-P., 2005, La référence à la quantité dans les relations texte-image: Préliminaires à un programme de travail, *SCOLIA*, 20, pp. 259-274.
10. Morot-Sir, E., 1982, Texte, référence et déictique, *Texte*, 1, pp. 113-142.
11. Peirce, Ch. S., 1978, *Ecrits sur le signe*. Paris, Seuil.
12. Peroni, M., Roux, J., 1996, *Le travail photographié*. Paris, Publications de l'Université de Saint-Etienne, CNRS Editions.
13. Perret, M., 1994, *L'énonciation en grammaire du texte*. Paris, Nathan Université.
14. Porcher, L., 1977, *Introduction à une sémiotique des images*. Paris, Librairie Marcel-Didier.
15. Rousseau, A., 1992, La deixis : un problème de logique et de philosophie du langage, *La deixis. Colloque en Sorbonne 8-9 juin 1990*. Paris, Puf, pp. 365-374.
16. Schaeffer, J.-M., 1987, *L'image précaire*. Paris, Seuil.
17. Tardy, M., 1969, Image et pédagogie, *Media*, 7. Paris, Ofrateme, pp. 7-12.

18. Vuillaume, M., 1986, Les démonstratifs allemands DIES- et JEN-. Remarques sur les rapports entre démonstratifs et embrayeurs, in : J.David ; G. Kleiber, *Déterminants:syntaxe et sémantique*. Paris, Klincksieck, pp. 299-315.

УДК 821.133.1-3(Шеврие Ф.-А.)  
ББК ШЗЗ(4Фра)4-8,44

**Л. Мессина**  
Палермо, Италия

**L. Messina**  
Palerme, Italie

### «СПЛЕТНИК» ФРАНСУА-АНТУАНА ШЕВРИЕ: МЕЖДУ РЕАЛЬНОСТЬЮ И ФАНТАСТИКОЙ

**Сведения об авторе:** Луиза Мессина, доктор филологии, Департамент гуманитарных наук, Университет Палермо. Адрес: 90128, Италия, Палермо, ул. Науки, каб. Французской литературы; e-mail: [luisamess84@libero.it](mailto:luisamess84@libero.it).

### LE COLPORTEUR DE FRANÇOIS-ANTOINE CHEVRIER ENTRE RÉALITÉ ET FICTION

**RÉSUMÉ.** François-Antoine Chevrier (1721-1762) fut l'un des écrivains les plus détestés de son époque. En effet, sa veine satirique l'oblige à vivre longtemps à l'étranger. L'intention satirique de Chevrier est de dénoncer les mœurs des classes sociales les plus riches qui représente une société à la dérive et un gouvernement corrompu. Le but de Chevrier est donc de clouer au pilori l'hypocrisie, les excès religieux et les mœurs de l'époque remettant en discussion les bases mêmes de l'Ancien Régime.

Le roman *Le colporteur* (1761) est l'œuvre la plus significative et scandaleuse de Chevrier. Le scandale est lié à l'impact du roman où Chevrier conduit une chronique des mœurs discutables de l'époque, élément certainement commun à la production romanesque des Lumières, en choisissant un type de narration considéré scandaleux.

**MOTS-CLÉS:** colporteur, Chevrier, roman, dix-huitième siècle, corruption, société.

**Auteur:** Luisa Messina, Docteur ès Lettres, Université de Palerme, Département de Sciences Humaines. Adresse: 90128, Italie, Palerme, via delle Scienze, bureau de Littérature française; e-mail: [luisamess84@libero.it](mailto:luisamess84@libero.it).

**L. Messina**  
Palermo, Italy

### FRANÇOIS-ANTOINE CHEVRIER'S LE COLPORTEUR BETWEEN REALITY AND FICTION

**ABSTRACT.** François-Antoine Chevrier (1721-1762) is one of the most hated writers of the eighteenth century. In effect, his satirical vein forced him to live abroad for a long time. On the contrary, Chevrier's satirical intention was to denounce habits that touched the richest social classes which represented a decadent society and a corrupt government. So, Chevrier's purpose was to criticize the hypocrisy, religious excesses and the current habits in order to question the basic structures at the time of the Old Regime.

The novel *Le colporteur* (1761) is the most important and scandalous work written by Chevrier. The scandal is linked with the impact of the novel where Chevrier makes a social criticism, which is certainly common to all the productions at the time, concerning corrupted costumes. And then he chooses a type of narration which was considered scandalous.

**KEYWORDS:** colporteur, Chevrier, novel, Eighteenth century, corruption, society.

**About the author:** Luisa Messina, Doctor of Modern Literatures, Department of Human sciences, University of Palerme. Address: via delle Scienze, Palermo, 90128, Italy; e-mail: [luisamess84@libero.it](mailto:luisamess84@libero.it).

*Le colporteur*, le roman le plus célèbre de François-Antoine Chevrier, tire son titre d'une des figures les plus représentatives du dix-huitième siècle. En effet le colporteur du roman s'appelle Monsieur Brochure qui est défini comme

« le colporteur le mieux fourni et le plus scandaleux du royaume »<sup>52</sup>. Entre les

<sup>52</sup>F.-A. Chevrier, *Le colporteur* [1761], in *Romans libertins du XVIII<sup>e</sup> siècle*, édition établie sous la direction de R. Trousson, Paris, Laffont, 1993, p. 756.

années de la Régence et la seconde moitié du dix-huitième siècle les rapports de police ont témoigné du trafic intense de manuscrits par les copistes et les colporteurs clandestins tels que Bonnet, Lecoulteux, auxquels sont séquestrés les textes de Spinoza en 1729, et Mathieu ou Morléon qui autour 1729 vend très cher des livres considérés comme plein d'empiété et de maximes contraires à l'existence de Dieu, à la divinité et à la morale de Christ. À l'étranger certains colporteurs se démontrent effrontés : les colporteurs hollandais arrivent à se moquer des hommes politiques. La diffusion clandestine des livres en fait ouvre les portes à la propagande antireligieuse et politique des philosophes<sup>53</sup>. En plus, les colporteurs ne se limitent pas à la livraison des livres aux portiers mais, au contraire, entrent dans les maisons nobiliaires en affichant leur marchandise : ils sont donc les fournisseurs habituels de la bonne société de la même manière que les vendeurs de bijoux et d'étoffes d'autant plus que leur métier leur permet de rester en contact avec des personnes de qualité et de connaître des scandales à la cour et à la ville<sup>54</sup>. On a donc mis en évidence que les nombreux colporteurs avaient ainsi la possibilité d'accéder aux boudoirs et aux toilettes des dames : ils pouvaient alors envisager la vente des écrits libertins ou, simplement, présenter aux femmes des historiettes dans l'intention de les commenter. On a retracé l'origine littéraire de la figure du colporteur remontant au dix-septième siècle : les romans et les nouvelles du grand siècle ont en effet témoigné de la présence de vendeurs ambulants qui transportaient de petits objets (bijoux et images) ou, parfois, recourent au travestissement pour rejoindre les femmes aimées<sup>55</sup>. Si les colporteurs sont

découverts, ils subissent des punitions modérées comme le carcan, l'exile temporaire de la ville ou du libraire de référence, l'emprisonnement à la Bastille. La détention à la Bastille, traditionnellement réservée aux nobles considérés comme des pensionnaire du roi, implique une certaine considération dans le milieu littéraire. Un colporteur se sent honoré d'être enfermé dans la Bastille tandis que les prisons parisiennes de la Force et du Châtelet sont destinées aux délinquants vulgaires<sup>56</sup>. On a dit que le colporteur était un agent actif des livres prohibés qui continuait de vendre des brochures même s'il risquait de faire face à une amende, à l'infamie ou aux punitions telles que l'emprisonnement ou la galère selon la portée des livres mis en circulation. On a alors reconnu à Chevrier le mérite d'avoir réhabilité cette figure donnant le titre au roman<sup>57</sup>. On a en outre mis en relief qu'une telle figure caractérisait le contexte historico-social du dix-huitième siècle car le colporteur s'occupe de la circulation des œuvres philosophiques et des écrits libertins qui sont vendus aux clients à travers trois expédients. Les colporteurs vont dans les lieux publics (cafés, théâtres, rues, promenades) mais aussi en plein air ou, parfois, dans les maisons de la noblesse à domicile<sup>58</sup>.

Il est certainement le cas du *Colporteur* qui, protagoniste de l'homonyme roman de Chevrier, est appelé à divertir une intrigante dame qui l'exhorte à parler dans l'intention de connaître des nouvelles piquantes et secrètes. On a observé que le personnage de Monsieur Brochure était sans aucun doute l'auteur des histoires galantes ouïes par la marquise et le chevalier : on s'est alors demandé si Chevrier avait choisi l'assimilation de l'auteur au colporteur pour décréditer le rôle de l'écrivain pour cacher le poison des histoires narrées<sup>59</sup>.

<sup>53</sup> P. Casini, *Introduzione all'Illuminismo. Da Newton a Rousseau*, Bari, Laterza, 1973, p. 222.

<sup>54</sup> J.-P. Belin, *Le commerce des livres prohibés à Paris de 1750 à 1789*, Paris, Belin frères, 1913, pp. 93-94.

Les livres condamnés par la censure, paradoxalement, rejoignent les chambres dorées de Versailles. Par exemple, *Le portier de Chartreux*, dont le succès a été certainement attribuable à la curiosité avide du public, arrive dans les mains de Marie Adélaïde, la quatrième fille de Louis XV, surprise à le lire. Ce livre est du reste circulé sous le manteau lors du dix-huitième siècle. Cf. C. Andrei, *Romans libertins du XVIII<sup>e</sup> siècle. Configurations narratives*, Bucarest, Editura Didactica si pedagogica, 2006, p. 71.

<sup>55</sup> Cfr. F. Gevrey, « L'auteur colporteur: une

représentation de l'écrivain au XVIII<sup>e</sup> siècle », in *Travaux de littérature*, 20 (2007), pp. 121-122.

<sup>56</sup> S. Alexandrian, *Histoire de la littérature érotique*, Paris, Seghers, 1989, p. 215.

<sup>57</sup> P. Wald Lasowski, « Colporteur », in *Dictionnaire libertin*, Paris, Gallimard, 2011, p. 113.

<sup>58</sup> Cfr. R. Trousson, « Introduction au *Colporteur* », in *Romans libertins du XVIII<sup>e</sup> siècle*, édition établie sous la direction de R. Trousson, Paris, Laffont, 1993, p. 745.

<sup>59</sup> F. Gevrey, *op. cit.*, p. 122.

J.-P. Belin a mis en évidence que le colporteur du roman de Chevrier témoignait des anecdotes piquantes à la marquise et à son amant :



En raison de sa profession de colporteur qui le mène d'une maison à l'autre pour relater des histoires, Monsieur Brochure révèle qu'il travaille en qualité d'espion au service de la police : « Je ne suis point colporteur, et cette médaille que vous me voyez n'est pas qu'un passeport que la police me donne pour aller, en portant des livres sous le manteau, épier les anecdotes scandaleuses, et les aventures galantes dont je compose le soir un petit memoria que je porte au bureau »<sup>60</sup>. L'homme ensuite dit qu'il est aussi le colporteur chargé de porter des livres à Versailles depuis une dizaine d'années.

On a alors analysé les caractéristiques fondamentales du personnage du colporteur qui, étiqueté souvent comme « perruque » (un homme aux idées anciennes) par le chevalier, fait épreuve d'une certaine éloquence et s'en prend à quelques écrivains (Palissot, auteur de *Philosophes*) et aux actrices maintenues<sup>61</sup>. On a alors présenté le roman en mettant en relief, d'un côté, la critique au ridicule et aux vices dominants la société et, de l'autre, les jugements sur les œuvres contemporaines à travers les trois personnages du roman : c'est-à-dire le colporteur, la marquise de Sarmé et le chevalier, son ancien amant<sup>62</sup>.

La marquise de Sarmé reçoit un colporteur qui, au lieu de vendre seulement des livres, confesse être un espion de la police à laquelle il réfère des anecdotes scandaleuses et des aventures galantes. Après cette révélation inattendue, la marquise prie le colporteur Brochure de lui faire connaître quelques scandales concernant

les personnalités les plus connues. Le vendeur alors relate des intrigues concernant certains aristocrates comme la jeune Belise qui, en ayant un mari loin de France, a l'habitude de changer d'amants ; un comte anonyme qui, en croyant de posséder une actrice, révèle son infidélité à sa femme avec laquelle il retrouve la paix familiale ; une Duchesse âgée qui ne refuse de rencontres occasionnelles ; le vicomte de Marné envers la baronne obligée de lui donner ses bijoux<sup>63</sup>. On retrouve aussi des histoires concernant les comédiennes anoblies en mettant l'accent sur l'ascension sociale de la jeune Defresne qui, grandies dans des couches les plus pauvres, a réussi à séduire de nombreux nobles jusqu'au moment où le marquis de Fleuri l'épouse.

Après la mort de son mari, elle devient une riche veuve. Chevrier la présente en ces termes :

La Defresne était à peine âgée de quatorze ans, que sa mère, alors blanchisseuse, rue Montmartre, conçut que sa fille pourrait la tirer de cet état. Un visage régulier et noble, de belles dents, une bouche vermeille, de grands yeux bleus, fait pour émouvoir Platon même, une taille noble, une gorge arrondie par l'amour, et le plus beau bras du monde. Telle était la jeune Defresne en 1735, et telle est aujourd'hui, à la gorge près la marquise de Fleury. [...] La Defresne, abandonnée à elle-même et au plaisir qu'elle préférait à son intérêt propre, négligea jusqu'à dix-neuf ans de se faire un état<sup>64</sup>.

Mademoiselle Defresne alors est le prototype de la *filles du monde*, dont l'appellation est reconnue entre les filles maintenues, comme l'a précisé Chevrier en bas de page : « c'est le nom que ces filles entretenues se donnent »<sup>65</sup>.

« Chevrier fit un conte assez leste avec les histoires qu'un colporteur est censé raconter à une marquise et à son amant [...] et c'est un bon nombre de ces histoires assez salées qu'il [le colporteur] raconte à la Marquise et au Chevalier ». J.-P. Belin, *op. cit.*, p. 94.

<sup>60</sup> F.-A. Chevrier, *op. cit.*, p. 760.

<sup>61</sup> F. Gevrey, *op. cit.*, p. 131.

<sup>62</sup> « François-Antoine Chevrier a publié en 1753, les *Mémoires d'une femme honnête écrite par elle-même* (publié à Londres), avant d'entrer en politique. Il déclare dans l'avertissement du *Colporteur* revenir à l'écriture pour déclarer la guerre aux ridicules et aux vices. Son héroïne, la marquise de Sarmé, est une libertine qui s'intéresse à la littérature l'âge venant et ses appâts déclinant. Elle reçoit le chevalier, un ancien amant, lorsque le colporteur vient lui présenter ses nouveautés. Le roman raconte la découverte à trois des dernières ouvrages publiés 'sous le manteau' ». S. Aragon, *Des liseuses en péril*, Paris, Champion, 2003, p. 317.

<sup>63</sup> En faisant référence au personnage du vicomte de Marné, J. Rustin a constaté que son attitude (la séduction de la tendre Madame de Mérial pour lui voler ses bijoux) manifestait de la dégradation du séducteur mondain, désormais devenu un aventurier vulgaire, un escroc. Cf. J. Rustin, *Le vice à la mode: Étude sur le roman français de la première partie du XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Éditions Ophrys, 1979, p. 164.

<sup>64</sup> F.-A. Chevrier, *op. cit.*, p. 795.

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 796.

P. Wald Lasowski a individué une série nominale désignant la *filles du monde*: « On les appelle ambulantes, coureuses, courtisanes, débauchées, femmes amoureuses, femmes de mauvaise vie, femmes de vie dissolue, filles folles de leur corps, filles de la jubilation, prostituées, putains, racrocheuses, ribaudes, sultanes ». P. Wald Lasowski, « Fille de joie,

Brochure poursuit ses récits en témoignant de la conduite affichée par les filles du monde (actrices, chanteuses, danseuses de l'Opéra) ainsi que par leurs amants. Mais la marquise et le chevalier bientôt préfèrent écouter des historiettes concernant des dames les plus renommées<sup>66</sup>.

À travers le personnage du colporteur Chevrier veut faire connaître des anecdotes concernant un ensemble de liaisons libertines des nobles qui sont engagés dans la poursuite du plaisir et dans les moyens nécessaires pour le rejoindre. D'autres jeunes filles, au contraire, choisissent de devenir des comédiennes ou des danseuses, certaines que le libertinage leur auraient offert la possibilité d'être maintenues par des hommes riches et puissants. Les femmes de spectacle sont du reste exonérées de l'autorité paternelle ou du contrôle coercitif de la police.

Chevrier, en particulier, fait référence à la débauche de la comédienne Mademoiselle Clairon, aux tribulations amoureuses du financier Bertin avec la petite Hus et la tromperie mise en acte par le duc de Richelieu à l'égard de La Popelinière. Quelques lignes auparavant on parlait de Mademoiselle Clairon, l'une des actrices les plus célèbres du dix-huitième siècle, se caractérise par ses passions violentes et son rôle dans *Phèdre* de Racine. Chevrier en laisse son portrait : « Mademoiselle Clairon, si célèbre par son jeu et par la lubricité de ses passions, y était peinte en *Phèdre* ; elle semblait prononcer ces vers de Racine, qui convient si bien à l'emportement de ses désirs, toujours satisfaits et toujours renaissants »<sup>67</sup>.

Bertin, contrôleur des finances, est célèbre en raison de sa petite maison rue Basse où il accueille de nombreuses femmes comme la comédienne Hus. Chevrier se moque de l'ingénu Bertin subjugué par la petite Hus dont les liaisons illicites sont déjà légendaires à son époque :

---

filles du monde », in *Dictionnaire libertin*, op. cit., p. 196.

<sup>66</sup> Le colporteur alors reprend l'histoire de Madame de Prilly, dont la dispute avec un baron pour une place à théâtre est devenue une question juridique ; l'astuce de Madame de Mérial réussissant à trahir son mari et la ruse de Mademoiselle Brillant qui a trompé père Élysée. La marquise pourtant abandonne Brochure dès qu'elle doit s'en aller à l'Opéra.

<sup>67</sup> F.-A. Chevrier, op. cit., p. 765.

Tu connais, mon cher ami, reprit Monsieur de \*\*\*, la petite Hus du Théâtre-Français, je l'adore, je crois qu'elle m'aime ; mais un maudit financier [Bertin] l'obsède, et affectant une vive tendresse pour deux enfants dont il croit être le père, il ne sort point de chez sa maîtresse et l'assomme du poids de sa paternité. Imagine, mon cher Brochure, le moyen de me procurer une entrevue avec cette aimable actrice, et compte sur les effets de ma reconnaissance<sup>68</sup>.

La Popelinière est un riche financier qui l'un des protagonistes du grand monde où il démontre d'avoir un certain succès en séduisant de nombreuses femmes. L'une de ses amantes, Mademoiselle Deshayes, est intelligente à tel point de se faire marier. La Popelinière reste à son côté jusqu'au moment il découvre qu'elle le trahit avec le duc de Richelieu. Après la rupture, il reprend sa vie dissolue jusqu'au moment où il se remarie avec Thérèse de Mondran<sup>69</sup>.

À cet égard il est intéressant de faire une comparaison entre le colporteur de Chevrier et le neveu de Diderot<sup>70</sup>. En effet quelques anecdotes et

---

<sup>68</sup> *Ibidem*, p. 777-778.

Sophie Arnaud, célèbre actrice de la Comédie française, et Mademoiselle Camille ne sont que les amantes les plus éminentes de Bertin. I. Bloch, *Marquis de Sade's 120 Days of Sodom or the school for libertinage and the sex life of French age of debauchery* [1934], Whitefish, Kessinger, 2011, p. 41.

Des détails concernant les liaisons du financier Bertin sont aussi repris par Diderot qui dit que : « M<sup>lle</sup> Arnould vient de quitter son petit comte ; on dit qu'elle est en négociation avec Bertin ». D. Diderot, *Le neveu de Rameau* [1762-1773], Paris, Poulet-Malassis, 1862, p. 46.

<sup>69</sup> R. Trousson, op. cit., p. 747.

Chevrier parle de l'affaire en ces termes : « Cet abbé [de la Coste] a fini ses intrigues par donner une femme à Monsieur de La Popelinière ». Chevrier, op. cit., p. 797.

<sup>70</sup> « Ce colporteur est assez comparable au Neveu de Diderot : pourvoyeur de livres publiés sous le manteau, protégé par la police dont il est informateur, entremetteur à ses heures, il a ses entrées partout (dans le récit, un banquier lui demande de le mettre en rapport avec la petite Hus, maîtresse du fermier général Bertin, que connaissent les lecteurs du Neveu de Rameau) ». C. Angelet et J. Herman, « François-Antoine Chevrier », in *Recueil de préfaces de romans du XVIII<sup>e</sup> siècle*, Volume II, Louvain, Publications de l'Université de Saint-Étienne et Publications de l'Université de Louvain, 2003, Saint-Étienne-Louvain, p. 139.

On comprend que le neveu de Rameau fait fonction de colporteur dans un passage du roman bien explicite quand il dit : « On n'entend que les noms de Buffon, de Duclos, de Montesquieu,

personnages mis en évidence par Chevrier ont été plus tard repris par Diderot dans *Le neveu de Rameau*. Diderot fait une description des réactions suscitées par quelques célèbres comédiennes de l'époque. On comprend que Mademoiselle Clairon est plus estimée que la petite Hus<sup>71</sup>. En ce qui concerne la figure du financier Bertin, il est évident que Diderot attribue la diffusion des historiettes à la conduite débauchée de Bertin et de ses maîtresses<sup>72</sup>.

Comme l'a pensé H. Coulet, Diderot avait écrit *Le neveu de Rameau* avec l'intention de faire revivre l'époque du *Colporteur*. On a donc observé que Rameau se faisait colporteur lorsqu'il venait de donner sa célèbre leçon de musique. Quoique influencé par la représentation satirique de Chevrier, Diderot tend à dissocier l'image de l'écrivain de celle du colporteur, ici véhiculé par un musicien raté. D'une part, il défend les droits moraux et

matériels de l'auteur et, d'autre part, il prend les distances de ces colporteurs qu'il trouve sans mœurs et sans éducation<sup>73</sup>.

Il est possible de conclure en affirmant que le roman de Chevrier ne tarde pas à déclencher l'indignation de ses contemporains à cause de la veine polémique qui travers son roman dans l'intention de se moquer des aristocrates les plus débauchés ainsi que de comédiennes à la conduite déplorable<sup>74</sup>. Chevrier ne fait rien d'autre que reprendre des scandales déjà célèbre à l'époque. Les clameurs suscitées pourtant lui sont fatales étant donné que après la publication de l'œuvre le roi ordonne de renfermer Chevrier à la Bastille mais Chevrier meurt avant de rentrer en France, probablement à cause d'un empoisonnement.

deRousseau, de Voltaire, de d'Alembert, de Diderot. Et Dieu sait de quelles épithètes ils sont accompagnés ! Nul n'aura de l'esprit s'il n'est aussi sot que nous. C'est là que le plan de la comédie des *Philosophes* a été conçu : la scène du colporteur, c'est moi qui l'ai fournie [...] ». D. Diderot, *op. cit.*, p. 83.

<sup>71</sup> « Il vaut mieux écrire de grandes choses que d'en exécuter de petites. Alors l'âme s'élève, l'imagination s'échauffe, s'enflamme et s'étend, au lieu qu'elle se rétrécit à s'étonner, auprès de la petite Hus, des applaudissements que ce sot public s'obstine à prodiguer à cette minaudière de Dangeville qui joue si platement qui marche presque courbée en deux sur la scène, qui a l'affection de regarder sans cesse dans les yeux de celui à qui elle parle, et de jouer en dessous, et qui prend elle-même ses grimaces pour de la finesse, son petit trot pour de la grâce ; à cette emphatique Clairon, qui est plus maigre, plus apprêtée, plus étudiée, plus empesée qu'on ne saurait dire ». *Ibidem*, pp. 77-78.

<sup>72</sup> « Si Bertin vivait doucement, paisiblement avec sa maîtresse ; si par l'honnêteté de leurs caractères ils s'étaient fait des connaissances honnêtes ; s'ils avaient appelé autour d'eux des hommes à talent, des gens connus dans la société par leur vertu ; s'ils avaient réservé pour une petite société éclairée et choisies les heures de distraction qu'ils auraient dérobées à la douceur d'être ensemble, de s'aimer, de se le dire dans le silence de la retraite, croyez-vous qu'on en eût fait ni bons ni mauvais contes ? ». *Ibidem*, p. 101.

Si l'on analyse un autre passage du roman il est aussi clair qu'on a peu de considération de Bertin : « Il n'a pas de meilleur rôle auprès des grands que celui de fou. Longtemps il y a eu le fou du roi en titre, en aucun il n'y eut en titre le sage du roi. Moi, je suis le fou de Bertin et de beaucoup d'autres, le vôtre peut-être dans ce moment, ou peut-être vous le mien ». *Ibidem*, p. 88.

<sup>73</sup> F. Gevrey, *op. cit.*, pp. 132-133.

<sup>74</sup> En choisissant entre les nombreuses attaques faites au roman de Chevrier, les contributions de Bachaumont et Favart et sont les plus sévères. Le jugement de Bachaumont, contemporain de Chevrier, résulte plutôt ambigu : d'une part, il accuse l'écrivain lorrain d'avoir farci son roman d'atroces accusations (d'où l'interdiction de le vendre en France) mais, de l'autre, il reconnaît à Chevrier d'avoir enrichi son œuvre d'anecdotes divertissantes : « Ce livre est de la plus grande rareté. Le gouvernement n'a point voulu en permettre ni tolérer l'introduction en France, ce qui désole les libraires, l'ouvrage étant assuré du plus grand débit par les atroces médisances ou calomnies dont il est farci. L'impudent écrivain y nomme sans regard les gens par leur nom. À travers toutes les infamies dont sa satire est pleine, il se trouve quelques anecdotes assez amusantes. On en lit une sur un vers de *Marianne* de M. de Voltaire, qui fait rire. Madame la maréchale de Villars ayant ouï que cette tragédie était meilleure sous sa première forme, en demanda une lecture à son auteur, qui était de cet avis [...] ». L. P. de Bachaumont, *Mémoires secrets*, Tome I, Londres, Adamson, 1780, p. 68.

Favart affirme que les infamies et les calomnies contenues dans *Le colporteur*, qui l'ont rendu célèbre et à la mode, sont aussi la cause de la chute étant donné que le scandale suscité par le roman a mobilisé le gouvernement français qui a demandé la consigne immédiate de Chevrier : « C'est à La Haye qu'il composa son *Colporteur*, collection d'histoire scandaleuses et de suppositions infâmes. Cet ouvrage, où rien n'est respecté, est devenu célèbre. La mauvaise foi l'avait produit, la malignité le mettait en vogue ; Chevrier s'en applaudissait, mais il n'a point échappé à la vigilance de notre ministère, qui l'a demandé aux états-généraux, pour en faire un exemple ». C.-S. Favart, *Mémoires et correspondance littéraires*, Tome II, Paris, Collin, 1808, p. 20.

**LITERATURE**

1. Alexandrian, S., 1989, *Histoire de la littérature érotique*. Paris, Seghers.
2. Andrei, C., 2006, *Romans libertins du XVIII<sup>e</sup> siècle. Configurations narratives*. Bucarest, Editura Didactica si pedagogica.
3. Angelet, C., Herman, J., 2003, François-Antoine Chevrier, in *Recueil de préfaces de romans du XVIII<sup>e</sup> siècle*, Vol. II. Louvain, Publications de l'Université de Saint-Étienne et Publications de l'Université de Louvain. Saint-Étienne-Louvain, pp. 139-141.
4. Aragon S., 2003, *Des liseuses en péril*. Paris, Champion.
5. Bachaumont, L. P. (de), 1780, *Mémoires secrets*, Tome I. Londres, Adamson.
6. Belin, J.-P., 1913, *Le commerce des livres prohibés à Paris de 1750 à 1789*. Paris, Belin frères.
7. Bloch, I., 2011, *Marquis de Sade's 120 Days of Sodom or the school for libertinage and the sex life of French age of debauchery* (1934). Whitefish, Kessinger.
8. Casini, P., 1973, *Introduzione all'Illuminismo. Da Newton a Rousseau*. Bari, Laterza.
9. Chevrier, F.-A., 1993, *Le colporteur* (1761), in *Romans libertins du XVIII<sup>e</sup> siècle*, édition établie sous la direction de R. Trousson. Paris, Laffont.
10. Diderot, D., 1862, *Le neveu de Rameau* (1762-1773). Paris, Poulet-Malassis.
11. Favart, C.-S., 1808, *Mémoires et correspondance littéraires*, Tome II. Paris, Collin, pp. 19-22.
12. Gevrey, F., 2007, L'auteur colporteur: une représentation de l'écrivain au XVIII<sup>e</sup> siècle, in *Travaux de littérature*, 20, pp. 121-133.
13. Rustin, J., 1979, *Le vice à la mode: Étude sur le roman français de la première partie du XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris, Éditions Ophrys.
14. Trousson, R., 1993, Introduction au *Colporteur*, in *Romans libertins du XVIII<sup>e</sup> siècle*, édition établie sous la direction de R. Trousson. Paris, Laffont, pp. 741-750.
15. Wald Lasowski, P., 2011, *Dictionnaire libertine*. Paris, Gallimard.

УДК 81'246.2  
ББК Ш102.2

**А. Р. Мордвинова**  
*Казань, Россия*

## **ФРАНГЛЕ И ЯЗЫКОВОЕ СООБЩЕСТВО РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН: СРАВНЕНИЕ ПРОЦЕССОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВ**

**АННОТАЦИЯ.** В статье в сравнении рассматриваются лингвистический феномен франгле и текущая языковая ситуация в Республике Татарстан. Основанием для сравнения послужила с одной стороны билингвальность Республики Татарстан (официальные языки республики – русский и татарский) и суть франгле, подразумевающая взаимодействие английского и французского языков, с другой – языковая асимметрия и стремление к интеграции и унификации языков, наблюдаемое в англо-французском и русско-татарском билингвальных сообществах. Целью исследования было установление общности или различия проявления процессов, протекающих в вышеуказанных билингвальных сообществах с учетом неоднозначного понимания термина франгле, имеющего разные прочтения в зависимости от страны употребления – Великобритания, Франция или Канада. Сравнение языковой ситуации в Республике Татарстан с лингвистическим феноменом франгле в разных его интерпретациях позволило сделать вывод, что они обладают значительным количеством общих характеристик при любом понимании данного термина, так как по сути являются проявлениями общих тенденций глобального языкового развития и глобализации в целом. Выводы подтверждаются примерами взаимодействия английского и французского, татарского и русского языков (на территории Республики Татарстан) на фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** билингвизм, взаимодействие языков, загрязнение языков, интеграция языков, унификация языков, смешанный язык.

**Сведения об авторе:** Мордвинова Альбина Ришатовна, аспирант кафедры германской филологии Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета, адрес: 420021, г. Казань, ул. Татарстан, д. 2, к. 415; e-mail: tien\_92@mail.ru.

**A. R. Mordvinova**  
*Kazan, Russia*

## **FRANGLAIS AND SPEECH COMMUNITY OF THE REPUBLIC OF TATARSTAN: THE COMPARISON OF LANGUAGE INTERACTION**

**ABSTRACT.** The article touches upon the comparison of *franglais* linguistic phenomenon and current state of language in the Republic of Tatarstan. The basis for comparison was on the one hand bilingualism of Tatarstan (where Russian and Tatar are official languages) and the essence of the term “*franglais*” that implies interaction of English and French, and language asymmetry and tendency to integration and unification of languages that is observed in English-French and Russian-Tatar bilingual communities on the other hand. The aim of the research was to establish common or different features of processes taking place in above-mentioned bilingual communities considering the ambiguity of the term “*franglais*” as it has different interpretations depending on the country where it is used – Great Britain, France or Canada. The comparison of state of language in the Republic of Tatarstan and *franglais* linguistic phenomenon in its different interpretations allowed to make a conclusion that they share a considerable number of common characteristics with any understanding of *franglais* as in their essence they are manifestations of global language development tendencies and of globalization on the whole. The conclusions are supported with the examples of English and French, Russian and Tatar (on the territory of Tatarstan) interaction at phonetic, morphological, lexical and syntactical levels.

**KEYWORDS:** bilingualism, interaction of languages, language pollution, integration of languages, unification of languages, mixed language.

**About the author:** Mordvinova Albina Rishatovna, postgraduate student, German Philology Department, Institute of Philology and Intercultural Communication, Kazan (Volga Region) Federal University.

Билингвизм как явление существовал с незапамятных времен. Еще в донациональную эпоху развитие племенных диалектов/языков происходило в контакте с соседними племенами – этому способствовали либо мирные торговые отношения, либо отношения военные. В случае войны и завоевания одним племенем территории другого, поработанные племена постепенно переходили на язык завоевателей, но поскольку сразу родной язык не утрачивался, возникало двуязычие одного или двух поколений. С разрушением родоплеменного строя формируются народности и их языки. Древние рабовладельческие государства были этнически неоднородными. Билингвами в этих государствах были как рабы – усваивая язык победителей, они некоторое время сохраняли родной язык, так и чиновники и писцы, которые должны были владеть несколькими языками, чтобы доносить информацию до всех жителей страны.

Для территорий, где происходил контакт языков, существовало несколько вариантов языкового развития: на базе субстрата или на базе суперстрата:

А) на базе субстрата – язык коренного населения вытесняется из употребления языком завоевателей, но оставляет свой след в языке пришельцев (заимствования, словообразовательные, семантические кальки и т.д.).

В) на базе суперстрата – наложение чуждых черт на основу местного языка. Победителем в борьбе языков выходит местный язык [Руденко 2008: 6-7].

Однако, история показала, что так же возможен и следующий вариант – в определенных условиях языки завоевателей и местного населения могли и не смешиваться. Так, после взятия Казани войсками Ивана Грозного в 1552 году большинство татар было выселено из крупных городов, с берегов крупных рек и стратегических дорог (URL: <http://kitap.net.ru/hakim/5-9.php>), и, соответственно, в дальнейшем (до определенного момента) практически не пересекалось с русскоговорящим населением. Влияние русского языка в разговорном татарском стало ощутимо лишь в середине XX века [Фасеев 1966: 813].

Таким образом, географическая изоляция нередко служила (и в какой-то мере служит по сей день) гарантом

сохранения языка. Однако 20ый век и начало 21го со свойственными им тенденциями, в частности, урбанизацией, глобализацией и широким распространением средств массовой информации минимизировали ее способности к ограничению контаминации языка. Имеет место быть множество дискуссий по поводу загрязнения языков чужеродными элементами, избытка заимствованных слов, потери языками национальной самобытности, смешения языков или вовсе гибели языков. И процесс этот только набирает силу: половине из существующих в мире языков грозит полное исчезновение уже к концу 21 века [Pourelscience. - 2004.- №82: 2-7]. Причем если раньше язык исчезал в результате физической гибели народа из-за эпидемий, войн или спада рождаемости, то сегодня носители так или иначе добровольно частично или полностью переходят на другой, доминирующий язык – язык, который социально более престижен и дает говорящему на нем больше возможностей. Интеграция и унификация языков (определение А. Мейе и Ж. Вандриеса) проявляются повсеместно и являются главными тенденциями глобального языкового развития.

Целью нашего исследования является сравнение особенностей протекания данных процессов в англо-французском билингвальном сообществе, а именно в разрезе лингвистического феномена франгле (с учетом разной интерпретации данного термина), и языковом сообществе Республики Татарстан, где наблюдается растущая языковая асимметрия.

Лингвистический феномен франгле (franglais) имеет разные прочтения, но все они, так или иначе, сводятся к следующему – смешению английского и французского языков. В каких пропорциях, на каких уровнях, по какой причине и с какой целью – зависит от того, где этот термин используется. Так, в Великобритании данный термин, остроумно введенный французским лингвистом Рене Этьемблом в 1960 году издавшим книгу "Parlez-vous franglais?" («Говорите ли Вы по-франглийски?»), преимущественно интерпретируется как речь людей, плохо владеющих английским или французским и пытающихся восполнить пробелы словами родного языка, калькированным переводом фразеологизмов и т. п. Так же харак-

терно понимание франгле как намеренного сочетания двух языков с целью создания комического эффекта. Смесь английского и французского языков находит комическое применение в произведениях Роберта Смита Сертиса и Марка Твена (URL: [http://www.guy-sports.com/humor/pictures/picture\\_franglais.htm](http://www.guy-sports.com/humor/pictures/picture_franglais.htm)).

Во Франции же, где и был изобретен термин франгле, он имеет отнюдь не юмористическое значение – Рене Этьембль, создатель термина, был крайне озабочен обилием английских заимствований во французском языке, количество которых сильно возросло после Второй Мировой войны. Помимо заимствований, франкофоны создали ряд псевдоанглийских слов (*lefooting* – “jogging”, *lerecordman* – “recordholder” и т. д.). Более того, под влиянием английского языка изменилось употребление некоторых французских слов – так, вместо аутентичного *du tissu* (из ткани, тканевой) современный француз может сказать *du matériel* по аналогии с английским словом *material*, которое имеет значение «ткань», в то время как французское внешне похожее слово *matériel* такого значения не имеет. Имеет место быть калькирование синтаксиса английских выражений – *pourrir le chat* вместо *donner à manger au chat* по образцу английского *to feed the cat*, *rejoindre l'armée* (*join the army*) вместо *s'inscrire à l'armée* и т. п. Все чаще и чаще в устной и письменной речи французов прилагательное стоит перед существительным, как в английском языке. Влиянию английского языка так же приписывают рост числа пассивных конструкций в речи французов. Не переводятся названия многих англоязычных газет, фильмов, многие крупные французские компании убрали акуты и грависы из своих логотипов [Rowlett 2010: 425-426]. Крайне распространен франгле среди подростков, где он обильно смешивается с аргю.

В билингвальной Канаде (кроме провинции Квебек, единственным государственным языком в которой является французский и в которой доминирует французское понимание термина) франгле понимается как устойчивая смесь английского и французского языков, на которой говорят в городской и сельской местности некоторых

канадских провинций – Нью-Брансуика, Новой Шотландии, Манитобы и Ньюфаундленда. Во всех вышеуказанных регионах, кроме Ньюфаундленда, оба языка смешаны в приблизительно равных пропорциях, однако франкофону будет легче понять речь на данном франгле – лексика преимущественно английская, но произносятся слова на французский манер. Грамматический строй этого смешанного языка (а это именно смешанный язык, в отличие от британского или французского понимания франгле) опирается на грамматический строй французского [Rowlett 2010: 425-426].

На территории Республики Татарстан – два государственных языка, имеющих равные права – татарский и русский. Однако в билингвальном сообществе Татарстана наблюдается ярко выраженная языковая асимметрия: при национальном соотношении 53,2% населения республики – татары и 39,7% – русские, русским языком владеет 95,5% татар, а татарским языком владеют лишь 3,6% русских [Постановление от 25 октября 2013 года N 794 об утверждении государственной программы «Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014 - 2020 годы»]. В советскую эпоху как следствие проводимой СССР национальной и языковой политики, татарский язык, как и многие другие национальные языки, стал социально менее значим, чем русский. Многие татары, желавшие, чтоб их дети добились успеха, стремились дать им образование на русском языке. Особенно заметен отказ от родного языка как социально малозначимого и непрестижного был в городской местности.

После распада Советского Союза правительством Республики Татарстан было принято множество мер, направленных на повышение престижа родного языка: были изданы указы, законодательно определяющие статус татарского языка, в школах татарский язык и литература в почасовом соотношении изучаются наравне с русским, однако за время аннигиляции татарского языка уже выросло целое поколение татар, немало из которых владеет родным языком либо не в полной мере, либо не владеет вообще. Более того, представители этого поколения уже сами являются родителями, и,

соответственно, они не смогут передать его детям.

Однако даже если опустить историческую подоплеку, современная общественная жизнь Татарстана больше склоняется к русскоязычию – если сравнить соотношение между русскоязычным и татароязычным информационными сегментами в телерадиовещании, книг на татарском и русском языках, соотношение языков в учебном, производственном, научных процессах и т. д. Вполне логичным будет предположить, что такое обилие русскоязычной речи окажет влияние на речь татар, и, как следствие, на татарский язык в целом.

Итак, сравним особенности протекания процессов интеграции и унификации в англо-французском билингвальном сообществе и языковом сообществе Татарстана с учетом разной интерпретации термина франгле.

В британском понимании франгле – это, прежде всего, комический эффект и плохое знание одного из языков. Во взаимодействии двух государственных языков Татарстана тоже выделяются эти аспекты: популярная песня татарского певца Фирдуса Тямеева «Полюбил күнел сине» не может не вызвать улыбки. Приведем куплет из этой песни: «Полюбил күнел сине, пожалей эзрэк мине. Почему хат язмыйсың, наверно, яратмыйсың. Сөймәсән дә напиши, күнелемне утеши».

Что касается плохого знания языков – татары, слабо владеющие родным языком, и русские, вынужденные находиться в татароязычном обществе и вследствие этого приобретающие определенную коммуникативную компетенцию, нередко употребляют в своей речи на татарском русские слова, у которых есть аналоги в татарском, строят предложение по синтаксической модели русского предложения, в то время как татарское предложение имеет строго фиксированный порядок слов, отличающийся от общепринятого в русском как минимум тем, что сказуемое находится строго в конце предложения и т. п. Многие сельские жители-татары, в привычном социуме мало контактировавшие с русскими, при переезде в город испытывают затруднения в построении высказываний.

Во французском понимании франгле – это преимущественно за-

грязнение французского языка английским, языком социально престижным, что, по мнению французов, ведет к деградации языка. За время совместного проживания на одной территории, русские, разумеется, тоже позаимствовали у соседей немало слов, однако это не выражается в той же степени, что заимствование русских слов татарским языком. Какие-то пришли в русский язык из европейских языков (шорты, коттедж, триллер и т. д.), какие-то являются исконно русскими. Более того, в разговорной речи все чаще и чаще употребляются русские слова, у которых есть аналог в татарском, особенно характерно это для молодежи (как и французской – употребление английских слов). Проведенный нами опрос среди полноценно владеющей родным языком татарской молодежи показал, что 71,5% респондентов часто или иногда используют в своей речи на татарском языке русские слова, у которых есть эквивалент в татарском – (из устной беседы) «так удобнее», «привычнее», «понятнее», «татарское слово слишком сложное» [Научная дискуссия: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сбор. стат. - №1-2 (31). – 2015. – с. 120-125]. В прессе нередко появляются публикации, где указывается, что имеет место быть деградация татарского языка, замещение его русским (Казанские ведомости. – 2003. – № 57 URL: <http://kazved.ru/article/2120.aspx>).

В билингвальной Канаде, где так же наблюдается языковая асимметрия, франгле – название смешанного языка. Идет ли языковая ситуация в Республике Татарстан к созданию такого же смешанного языка? Речь, представленная в литературе и средствах массовой информации, будь то на татарском или русском языках, сохраняет свою лингвистическую идентичность и такой исход кажется мало вероятным. Однако, судя по разговорной речи татарстанцев и по контенту социальных сетей, можно сделать противоположные выводы. Взаимодействие языков очевидно происходит на всех уровнях: фонетическом (чему посвящено немало научных работ, в частности труды Г. Т. Губайдуллиной, А. М. Мадьяровой), морфологическом, лексическом и синтаксическом. На морфологическом уровне – характерно добавление аффиксов русского языка к татарским словам – «кызымка», «мату-



рымчик», «шэпский», «айдате» и т. д., как у татароязычных, так и русскоязычных граждан Татарстана фиксируется добавление татарских аффиксов к русским словам – «будешьмы?», «нормальномы?», «апельсиннар», «сделал иде», и т. д. Говоря о взаимодействии языков на лексическом уровне и синтаксическом уровне следует отметить – помимо русских заимствований, татароговорящему населению очень свойственно частое переключение кодов в пределах предложения, такое, что нередко слова на русском и на татарском оказываются в приблизительно равных пропорциях и, вследствие этого, предложение может уже не соответствовать правилам построения предложения в татарском языке. Русскоязычные жители Татарстана, в целом не владеющие татарским языком, в своей речи, в свою очередь, употребляют татарские слова, у которых есть аналог в русском – «у меня акча юк», «скотч бармы?», «а ему – барыбер», «а он уже салды», «хазер» (слово хазер, в татарском имеющее значение “сейчас”, в русской речи употребляется иронично – «сейчас, держи карман шире»). Активно ис-

пользуются частицы и местоимения – «давай уже инде», «без бит упрямые» – что и было юмористически обыграно в популярной в Интернете статье «Как научиться говорить по-татарски за 6 уроков» (URL: <https://www.drive2.ru/b/824977/>). Разумеется, нельзя сказать точно, что дело идет к созданию смешанного языка, подобному канадскому франгле, однако взаимодействие языков действительно происходит на всех уровнях и это нельзя игнорировать. Лингвистам следует чутко отслеживать изменения в контактирующих языках, особенно если учесть тот факт, что многие из современных языков на определенных стадиях своего развития тоже были смешанными или, как минимум, обладали некоторыми характеристиками смешанных языков.

Итак, сравнив языковую ситуацию в Татарстане с лингвистическим феноменом франгле в разных его интерпретациях, можно сделать вывод, что они обладают большим количеством общих характеристик при любом понимании данного термина, так как по сути своей являются проявлениями глобального языкового развития.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Батулла Р. «Почему исчезают татары? Продолжение» // Казанские ведомости. - 2003. - №57 URL: <http://kazved.ru/article/2120.aspx> (дата обращения - 15.11.2015)
2. Мухаметшина А. Р. Трансформация дискурса татароязычной молодежи в условиях билингвизма // Научная дискуссия: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сбор. стат. по мат. XXXII-XXXIII междунар. заоч. науч.-практ. конф. - М., - 2015. - №1-2 (31). - с. 120-125
3. Постановление от 25 октября 2013 года N 794 об утверждении государственной программы «Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014 - 2020 годы» (в ред. Постановления КМ РТ от 30.05.2014 N 366) // [Электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: Региональное законодательство: Татарстан <http://allregionz.ru/index.php?id=417632> (Дата обращения: 15.11.2015)
4. Руденко Е. Н. Введение в германскую филологию: курс лекций. - Минск: БГУ. - 2008. - с. 6-7
5. Уроки для приехавших в Татарстан, или как начать разговаривать на татарском за 6 занятий [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.drive2.ru/b/824977/> (дата обращения - 17.11.2015)
6. Фасеев Ф. С. Краткий грамматический справочник татарского языка // Татарско-русский словарь. - М.: «Советская энциклопедия», 1966. - с. 813.
7. Хакимов Р. С. История татар и Татарстана: методологические и теоретические проблемы [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://kitap.net.ru/hakim/5-9.php>
8. Franglaisexamples [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://www.guy-sports.com/humor/pictures/picture\\_franglais.htm](http://www.guy-sports.com/humor/pictures/picture_franglais.htm) (Дата обращения - 14.11.2015)
9. Grinevald C. Les langues menacées // Pour la science. - 2004. - № 82. - с. 2-7
10. Rowlett P. Franglais // Concise Encyclopedia of Languages of the World. - 2010. - Elsevier. - с. 425-426.

**LITERATURE**

1. Batulla R. «Pochemu ischezajut tatary? Prodolzhenie» // Kazanskije vedomosti. - 2003. - №57 URL: <http://kazved.ru/article/2120.aspx> (data obrashhenija - 15.11.2015)
2. Muhametshina A. R. Transformacija diskursa tatarojazychnoj molodezhi v uslovijah bilingvizma // Nauchnaja diskussija: voprosy filologii, iskusstvovedenija i kul'turologii: sbor. stat. po mat. XXXII-XXXIII mezhdunar. zaoch. nauch.-prakt. konf. - M., - 2015. - №1-2 (31). - s. 120-125
3. Postanovlenie ot 25 oktjabrja 2013 goda N 794 ob utverzhenii gosudarstvennoj programmy «Sohranenie, izuchenie i razvitie gosudarstvennyh jazykov Respubliki Tatarstan i drugih zыkov v Respublike Tatarstan na 2014 - 2020 gody» (v red. Postanovlenija KM RT ot 30.05.2014 N 366) // [Jelektronnyj resurs] - Rezhim dostupa. - URL: Regional'noe zakonodatel'stvo: Tatarstan <http://allregionz.ru/index.php?id=417632> (Data obrashhenija: 15.11.2015)
4. Rudenko E. N. Vvedenie v germanskuju filologiju: kurs lekcij. - Minsk: BGU. - 2008. - s. 6-7
5. Uroki dlja priehavshih v Tatarstan, ili kak nachat' razgovarivat' na tatarskom za 6 zanjatij [Jelektronnyj resurs]. - Rezhim dostupa: <https://www.drive2.ru/b/824977/> (data obrashhenija - 17.11.2015)
6. Faseev F. S. Kratkij grammaticheskij spravochnik tatarskogo jazyka // Tatarsko-russkij slovar'. - M.: «Sovetskaja jenciklopedija», 1966. - s. 813.
7. Hakimov R. S. Istorija tatar i Tatarstana: metodologicheskie i teoreticheskie problemy [Jelektronnyj resurs]. - Rezhim dostupa: <http://kitap.net.ru/hakim/5-9.php>
8. Franglais examples [Jelektronnyj resurs]. - Rezhim dostupa: [http://www.guy-sports.com/humor/pictures/picture\\_franlais.htm](http://www.guy-sports.com/humor/pictures/picture_franlais.htm) (Data obrashhenija - 14.11.2015)
9. Grinevald C. Les langues menacées // Pour la science. - 2004. - № 82. - c. 2-7
10. Rowlett P. Franglais // Concise Encyclopedia of Languages of the World. - 2010. - El-sevier. - s. 425-426.

УДК 81'42  
ББК Ш300.1

**К. Ж. Н'Гессан**  
*Абиджан, Кот-д'Ивуар*

**K. G. N'Guessan**  
*Abidjan, Côte d'Ivoire*

## ЛИТЕРАТУРНЫЙ ТЕКСТ КАК «ПРОИЗВЕДЕНИЕ Н'ЗАСА»

**Сведения об авторе:** Куадио Жермен Н'Гессан, доктор философии, доцент Департамента Английского языка, Университет Феликс Уфует-Буани, Кот-д'Ивуар. Адрес: 01 почтовый ящик V 34, Абиджан 01, Кот-д'Ивуар, каб. 5А, e-mail: [kouadiogermain@yahoo.fr](mailto:kouadiogermain@yahoo.fr).

## THE LITERARY TEXT AS A "N'ZASSA"<sup>75</sup> CREATION"

**ABSTRACT.** The analysis of the literary text requires from the reader a whole exploration and knowledge of the textual devices the writer uses to construct his/her narrative. The text, therefore, appears as a complex set of elements and its structure can disorient the reader and make him/her misunderstand the message that the writer wants to convey. However, a careful reading shows that in this complex and apparently disorganized composure, there is a sense of uniformity, aesthetics, and harmony. Like the Ivorian local fashion designer who makes loincloths using pieces of fabric of different colors (locally known as "n'zassa"), the writer combines various textual devices to construct his/her text. This article tries to show how this approach is reflected in the literary text. The aim is to extend it to different literary genres and spaces to show that it can serve as a tool for text analysis.

**KEYWORDS:** Writer, fashion designer, creation, aesthetics, loincloth, n'zassa.

**About the author:** N'Guessan Kouadio Germain, Ph.D, Associate Professor of the English Department, University Felix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire. Address: 01 BP V 34 Abidjan 01, Côte d'Ivoire, bureau 5A; e-mail : [kouadiogermain@yahoo.fr](mailto:kouadiogermain@yahoo.fr).

**K. G. N'Guessan**  
*Abidjan, Côte d'Ivoire*

## LE TEXTE LITTÉRAIRE COMME UNE «CRÉATION N'ZASSA»

**RÉSUMÉ.** L'analyse d'un texte littéraire exige du lecteur toute une exploration et connaissance des éléments textuels que l'écrivain utilise pour construire son récit. Le texte, dès lors, apparaît comme un ensemble complexe d'éléments dont la structure peut désorienter le lecteur et l'amener à ne pas saisir le message de l'écrivain. Cependant, une lecture attentive montre que dans cette structure complexe et apparemment désorganisée, il y a un sens d'uniformité, d'esthétique et d'harmonie. A l'image du modéliste ivoirien qui crée le pagne en utilisant des morceaux de tissus de différentes couleurs (localement appelé « n'zassa »), l'écrivain combine divers éléments textuels pour construire son texte. Cet article tente de montrer comment cette approche se reflète dans le texte littéraire. L'objectif est de l'étendre à d'autres genres et espaces littéraires pour montrer qu'elle peut servir d'outil pour l'analyse d'un texte.

**MOTS-CLÉS:** Écrivain, modéliste, création, esthétique, pagne, n'zassa.

**Auteur:** N'Guessan Kouadio Germain, Docteur ès Lettres, Maître de Conférences, Département d'Anglais, Université Félix Houphouët-Boigny. Adresse: 01 BP V 34 Abidjan 01, Côte d'Ivoire, bureau 5A.

<sup>75</sup>The "n'zassa" is the name of an Ivorian local loincloth made of many pieces of fabric of different colors. I use this term here to show that by using different textual devices to construct his text and create his art, the writer reproduces the technique of manufacturing this local loincloth.

A system of ideas or principles explaining something, theory has always been at the core of critical analysis. The substance authors seek when framing a theory is aesthetics and homogeneity in thought and argumentation. What matters in theory is the mode of operation, that is, how it functions and how it is used. To this end, authors, depending on the theories they create, define operation criteria for potential users. It is in this context that I place what I term "n'zassa creation." Indeed, the term "n'zassa" is borrowed from the Akan, an Ivorian ethnic group, to refer to a mosaic of colors harmoniously and aesthetically patched together. This assortment is commonly used by local fashion designers who combine fabrics of different colors to make up clothes or loincloths. It also expresses Ivorian cultural plurality and diversity. The technique of n'zassa then, is a practice which insists on assembling elements of different origins, characters or natures to create a sense of wholeness. Its main principle or mode of operation lies in the achievement of harmony and homogeneity through diversity. This article aims to demonstrate that this technique, which has as its anchorage point the African loincloth, can perfectly apply to literature. Actually, I do not claim that it applies to any literary text or genre. I rather intend to show that the writer's organization of his text follows the logics of the n'zassa. In this regard, I will focus on texts taken from Ivorian and African American contexts in a process that brings them together in terms of combination of textual devices to achieve harmony and coherence. My approach, therefore, will consist in demonstrating that in these texts, there are clues that contribute to getting a well-matched set through the use by the authors, of various elements and techniques. Emphasis, then, will therefore be laid on textual elements such as style and rhetoric.

Defining his poetics of n'zassa in his novels, Ivorian writer Jean Marie-Adiaffi argues that it was born from his desire, as a writer, to create a particular style, thereby a genre that differs from the classical literary genre:

This is how I created my style called "n'zassa," a "genre that is not a genre" which breaks without any regret with the classical, artificial classification of the genre: novels,

short stories, epic, theater, essay, poetry. Indeed, in my novels, there are all language levels. Depending on my emotion, I choose "the genre," the language which to me seems to appropriately express with more force, more power, what I deeply feel in my erotic-esthetic relation with writing. The "n'zassa" is an African loincloth, a sort of tapestry that patches together, retrieves all the small pieces of fabric thrown away by fashion designers to make up a loincloth which is in fact a multi-loincloth, a chameleon loincloth with all the colors. This is thus the "n'zassa," a "genre that is not a genre" which tries to harmoniously mix up epic, poetry, and prose, therefore, essay. (in Kola, 2005: 345-346, my translation)

This citation clearly sets the foundation of the n'zassa as a tool for literary production and/or interpretation. To Adiaffi, the n'zassa text mirrors continuity through discontinuity, order through disorder, unity and uniformity through disunity in the same way as the African tapestry. Its construction is nurtured by the African traditional weaver's process of manufacturing loincloth. It is a mixture of various genres, a patchwork. My idea of the "literary text as a n'zassa creation," therefore, is inspired by Adiaffi's concept of "n'zassa"

African American novelist Ishmael Reed's *Mumbo Jumbo* (1972) well illustrates the concept of n'zassa in the literary creation. In this work, Reed mixes up seven genres: fiction, theatre, journalism, painting, photography, letter, and publicity. As such, it becomes difficult to classify it in a particular genre. At first sight, the textual structure appears as a confused even chaotic arrangement where the reader can be lost. But a careful reading helps find meaning in this puzzle. While reading the novel, the reader progressively discovers order and meaning in what apparently seems to be a disordered construction. In fact, Reed merges pieces of African and Western civilizations to build a story whose substance is an invitation for cultures to interact on the ground of what unites them rather than what makes them different and prompts them into conflict. And fiction, theatre, journalism, painting, photography, letter, and publicity on which he leans to construct his narrative constitute each,

individual part of the unity they must create. The n'zassa, then, in the sense of Adiaffi, is well articulated here in the combination of these genres.

The very structure of Reed's text is also interesting to scrutinize as part of the n'zassa creation. Throughout the novel, one discovers a seemingly disorganized structuring. There is always something unfinished in the storyline, some kind of incessant "beginning" in the "end." The narrative always seems to offer a new start, so that the reader feels as if he is faced with a new story. In so doing, the text functions like jazz music where the listener must always expect a change in the form and the tone while keeping the background of the discourse. Like a jazz singer, then, Reed makes use of various improvisations in his creative art. Thus, while the reader thinks that the story is going to its end, a new genre is called on but always with the writer's same intention to explore African civilization in its confrontation with Western one. This suspense in the narrative structure through improvisation gives substance to the novel and creates an aesthetic and totalizing set. Each of the genres adds to the internal organization of the whole text and complements its n'zassa content.

Very soon in the narrative, Reed departs from the classical form of fiction. The linear form of the storyline usually found in a novel is disjointed. For instance, the first chapter is placed before the second cover page. Apparently, this arrangement can disorient the reader to such an extent that it becomes difficult or quite impossible for him to follow the logical sequence of the story and decode the author's message. But a careful analysis helps comprehend that this first chapter serves as the prologue to the whole work when we consider the epilogue at the end. Also, though a fiction, *Mumbo Jumbo* differs from the classical fiction work when it comes to form in that it contains a bibliography at the end (219). At first sight, this bibliography might make the reader think that he is dealing with a research or a history book. But it adds to the aesthetic value of the text and confirms the writer's desire to break with the linear, to create order from disorder.

Moreover, the title of Reed's work echoes the concept of the n'zassa. In

fact, in some African communities, a mumbo jumbo is a sort of griot who always accompanies tribal dancers or masks. He has a large repertoire of songs that only those who are initiated can understand. Often, this griot has a sort of horn thought to have supernatural powers. The idea of the n'zassa through the mumbo jumbo here relates to the whole range of songs taken from various contexts and situations to make the dances and celebrations harmonious ceremonies. This conception of the mumbo jumbo prevails in the collective memory of the black Diaspora. The powers it is thought to possess indicate this community's desire to celebrate or assert its cultural values as they are in a perpetual confrontation with Western ones. By naming his work after this traditional griot, Reed reproduces the tradition of the African griot among the African Diaspora and posits himself as an heir of this tradition. Also, by constructing his narrative from a "large repertoire of genres" and a complex technique, he offers a text that only those who are initiated (those who have a good approach of reading) can understand. In so doing, Reed behaves as the traditional griot and his pen metaphorically becomes his horn to sing his tradition.

Unlike Adiaffi whose conception of the n'zassa essentially focuses on the African context of making loincloths from pieces of fabric of different colors, my understanding of this concept in this article more focuses on the internal organization of the text. In this perspective, my mode of operation and my approach differ from what Adiaffi produces in his literature. Definitely, contrary to the "Adiaffian n'zassa," mine looks more into the structure and rhetoric of the text. For example, the mixture of different narrative techniques in the same text is a perfect example of this approach I intend to develop. This aims to demonstrate that if the n'zassa creation consists in patching different pieces together to make up a unified body, therefore, the texts analyzed in this article can be read as n'zassa archetypes. Thus, character development, language, style, or other textual devices that contribute to the structure of these texts provide them with a n'zassa substance. But because I have already developed the mixture of the genres as an example of the n'zassa creation through Ishmael Redd's work, I will give more impetus to

the narrative techniques and the textual structure. This does not mean that I ignore the importance of the genres in my conception of the n'zassa or that my articulation of the concept visibly puts them in the background. Actually, it considers them. But my approach is essentially meant to be more inclusive and integral in the analysis of the text as a complex structure likely to create uniformity and meaning through its complexity and diversity.

In each of the texts under analysis in this article, the internal structure of the narrative evidences the n'zassa creation. Depending on the audience, the writers use a particular style or language to construct their story and vehicle their message. The reader then leans on his personal knowledge or critical mind to decipher and apprehend this message. While the story deploys, the reader enters into what French philosopher Louis Althusser calls the poetics of interpellation, that is, the text invites the reader into a communicative interaction. And when the latter succeeds in understanding the message, he is said to have positively responded to the invitation. Conversely, the more he fails to understand the message, the less he can appreciate how the n'zassa operates in the text. The impossibility for the reader to have sufficient materials to decode the message of the text obstructs his comprehension of what the author wants to demonstrate. By the same token, this absence of appropriate tools creates in the reader a critical castration that thwarts his capacity to draw his personal conclusions about what he reads.

In discussing the writer's style or technique, such elements as flashbacks, inter-texts, pastiches, character development, plot, language, etc., constitute ingredients of the textual n'zassa. A writer can use one or many of them in the same text. Sometimes, this arrangement can disrupt the internal coherence or the logical order of the text and make it difficult for the reader to understand its internal functioning and the message. Other times, the order of the events may follow a distorted or irregular order. However, the global objective of all this is to achieve unity and wholeness in the message to convey. As Julia Kristeva argues following Mikhail Bakhtin, "any text is constructed as a mosaic of quotations; any text is a

transformation of another." (1980: 66) The mosaic at stake here constitutes a communicative device for the writer. Interestingly, nothing in what a writer says is new. What he says is a reproduction of his personal experience or someone else's. He simply uses his imaginative creation to give it a new interest and entice new interpretations.

I will consider again Ishmael Reed's *Mumbo Jumbo* and expand my argumentation to African American literature with a focus on language as a narrative technique. Indeed, an important trait in Reed's novel as well as in the literature produced by many African American writers is the incorporation of black vernacular, a language that is characteristic of black American community, in the narrative fabric. Some writers so profusely lean on this language that it passes for a technique proper to them. Painstakingly, what is at stake in keeping with the n'zassa creation is the use of this type of language or else, this narrative voice along with Standard English in the same text to create a textual harmony offering the reader a good understanding of African American history. In many African American texts, this mixture brings together two linguistic systems: one embodied by the vernacular and the other by Standard English. The use of both systems in the same text often serves the style of the author(s) and informs African Americans' historical heritage and experience. In fact, the vernacular came into being out of Blacks' linguistic castration during slavery period when they were deprived of education; they could not learn how to read and to write. As a result, this language was created from the mixture of their mother tongue(s) and snatches of Standard English they achieved to capture from their contact with their masters or with other people who have a good command of Standard English.

Black vernacular appears as a hybrid language. For Mikhail Bakhtin, linguistic hybridism results from "an utterance which, according to the grammatical (syntactic) and compositional clues belongs to the sole speaker, but where really, two utterances, two ways of speaking, two 'languages,' two semantic and sociological perspectives meet." (1978: 125-126, my translation) In black vernacular, in fact, two languages with

different semantic and sociological perspectives really meet. One is typically revealing of slaves' African linguistic background that they seek to perpetuate in America as an expression of their cultural heritage. The other one is characteristic of their difficult attempt to have a good command of the master's language, the dominant language with its codes and traits. But since they do not know how to read and to write, they can only mix up elements of both languages. By using it in their texts along with Standard English, black writers make Blacks' desire to get an independent voice, a common vision. This undertaking must be achieved regardless of their social and economic classes. Educated Blacks as well as illiterate ones, rich Blacks as well as middle class or poor ones must be concerned by this desire to voice their collective imposed silence.

Bakhtin's assertion recurs in African American literature. In Zora Neale Hurston's *Their Eyes Were Watching God* (1937) or Alice Walker's *The Color Purple* (1983), for example, Janie's as well as Celie's respective languages denounce the African American woman's exploitation by the capitalist and patriarchal system of her society. Though these languages appear at first sight distorted and deconstructed, which might unseat or disorient a careless or unskilled reader, one progressively realizes that their individual experience and ill-treatment in the hands of brutal and wicked men help understand Black women's collective experience as the narratives progress. The linguistic dislocation at the beginning of the narratives finally smoothes out and creates a new unified linguistic system where the Black woman's experience is at the core of the whole scene.

*Their Eyes Were Watching God* and *The Color Purple* are rich in vernacular language, known as the spoken version of dialect used in rural American South at the time of slavery. That Hurston and later Walker, and other black writers use it in their works is an indication that it has been developed as a cultural heritage and a literary tradition among African American writers. In fact, this language is characterized by distinctive features of vocabulary, grammar, and pronunciation. In their works, Hurston and Walker tell their readers what to expect in the language of their characters. Readers

unfamiliar with or not initiated to the use of such language often see it as a strange dialect and a barrier to understanding the stories and to enjoying the novels. But as they go through the narratives and understand its common features, the texts become familiar and easy to read.

The reader approaches each text as an outsider and soon discovers patterns in the language of the characters. Initial and final consonants are frequently dropped. "You" becomes "yuh," occasionally "y'all" (plural). "I" invariably becomes "Ah." Vowel shifts also occur often. For example, "get" becomes "git." The final "r" is "ah." "Us" may occur as the nominative, and verbs, especially auxiliary verbs, are generally left out. A double negative such as "Nobody don't know," or "You better not never tell nobody" are emphasized. Distortions of the past tense also occur: "knew" becomes "knowed." Because the suffix "-ed" is used as a mark of the simple past, it becomes logical in dialect to add "-ed" at the end of the verb to make the past tense. The reflexive pronoun "himself" becomes "hisself." A final "th" is spoken as "f," and although the final "r" is softened in some words, it is added to others. By the same token, the final "s" at the end of most verbs at the third person singular (except for the modals may, can, must, and ought to) to build the present tense is often dropped as in "She say," "He come," etc. Although this construction is irrespective of the grammar rules of Standard English, it contributes to provide an internal coherence to the text, thereby meaning, aesthetics, and homogeneity. Present in the text under various forms, black vernacular is an important tool for the use of the n'zassa in the literary text. It gathers complex and disorganized syntactic, grammatical and vocabulary features to finally create a uniformed and artistic text.

In the n'zassa creation, nothing is fixed. No style, no language, or other textual devices is particularly given precedence over the others when used in the same text. There is a sort of equilibrium among them so as to offer a harmonious framework. In the text, each of the devices plays a significant and contributing role. In other words, each of these elements, taken individually, adds to the construction of the textual fabric and helps frame the aesthetic aspect of the text. If one is removed from its place

or is wrongly or badly incorporated in the text, then, the whole structure becomes disarticulated, which can infer a disorganized text and, of course, a blurred message. But since the writer's intention while producing a work of art is to leave a message to the reader or to inform him about a situation, one of his prime concerns is therefore to create a coherent text. And this can only be achieved through the appropriate organization of the elements he uses. In the same way as the Ivorian local loincloth maker, the writer, as a creator and artist, frames his text first after a meticulous choice of the devices he wants to use. Then, he weaves these devices together to make a harmonious text providing, as Roland Barthes argues, "pleasure" while reading. Indeed, defining the pleasure the reader feels while reading a text, Barthes writes:

The pleasure of the text can be defined by a practice (without any risk of repression): location and time of reading: house, province, neighboring meal, lamp, family where need be, that is, farther and not farther [...], etc. Extraordinary reinforcement of the self (by fantasy: outraged unconscious. This pleasure can be *told*: thence, criticism comes out [...]) The pleasure of the text is not precarious, it is worse: *premature*; it does not come at a time proper to it, it does not depend on any maturation. Everything quickens once. This passion is evident in painting, the one of today: once understood, the principle of the loss becomes inefficient. One must pass on to something else. Everything is at stake, everything is enjoyed *at first sight*. (1973: 70-71, my translation)

This is exactly what happens when we read a text. The act of enjoying the text, the pleasure then, comes concomitantly with the act of reading. Nothing is determined or set in advance. No maturation is prepared. There is rather simultaneity. The text embarks the reader in its internal movement. The suspense in the actions, the movements of the plot, the characters' joy, sadness, anxiety, in a word, things are shared by the reader as he progresses in the narrative. This textual organization that seems apparently complex is nothing but a product of the creative imagination of the writer. In its complexity, the reader's reaction is concurrently aroused and he

cannot but follow the characters in their adventures.

Noteworthy, the important presence of proverbs and images in Francophone as well as Anglophone African literature interestingly partakes in the poetics of the n'zassa. It serves the African context of orality as a key means of education and of socialization. Indeed, in African traditional context, teaching or education are often accomplished through indirect ways. To teach something to someone, the "teacher," most of the time an elder, leans on proverbs and images. And to decode the message behind the story, the listener or learner must know the context (most of the time cultural or socio-historical) of the story; otherwise he will get totally lost and be unable to grasp this message. Many writers lean on this practice to perpetuate or conform to this oral tradition of storytelling. For instance, in *Quand on refuse on dit non* (2004), Ahmadou Kourouma profusely uses this practice. At the beginning of the novel, he writes: "The monkey that escaped leaving a bit of its tail in the mouth of the dog does not have in the escape the same attitude as the other monkeys of the band." (2004: 11, my translation) Literally, this proverb might mean that someone who has lived a bad experience does not behave the same way as those who have never experienced a similar situation. Similarly, in Flora Nwapa's *Efuru*, the heroine's resort to supernatural powers when she cannot procreate (24) or when she cannot interpret her dream (192), the rituals she performs to ask for the leniency of the river goddess (193), the cleansing ceremony she is made to perform after the death of her child (93), etc., constitute all, a semiotic network of the cultural reality of her community.

What seems to be an articulation of the n'zassa in the above examples lies in the cultural syncretism Kourouma, Nwapa and many other African writers use in their works. This syncretism is composed of various elements taken from African cultural cosmogony. Often, these elements are used in the same text, giving it an eclectic content. Only this suffices to create misunderstanding and confusion. In this context, the reader cannot well catch the message of the writer unless he knows the cultural context of the text or tries to get impregnated with it. It ensues then that a



careless reading resulting from the reader's lack of knowledge of the context might inevitably lead to a wrong interpretation of the text. It is important to indicate that in the apparent complexity and anachronism, there is uniformity and fusion in the narrative sequence. Finally, the context serves as a catalyst that sustains the mixture of the textual elements. If it is not well known or mastered, then, it becomes quite impossible to understand the organization of the text.

Other examples of the necessity for the reader to know the context to better seize the n'zassa content in a text find illustration in Ivorian writers Bandaman Maurice's *Même au paradis on pleure quelquefois* (2001) or Diégou Bailly's *La Traversée du guerrier* (2004). Here, terms such as "Sicoboï," or "premier bureau" and "deuxième bureau," etc., will appear quite unknown to the reader unfamiliar with Ivorian socio-cultural context. As such, he will fail to understand the text and decipher its message. Describing the "Sicoboï," Bandaman Maurice writes:

Huts are overlapped, intertwined, and connected together in an indescribable disorder. They are piled in an entanglement of black plastic that covers the roof of these sheds. Real hideaways made of wood and provisional iron sheets. They stand, frightened and shivering like women who are threatened to death, these hideous hovels which stick together as to stand in the way of town hall bulldozers which, every three months, threaten to demolish them. But these huts shelter faithful electors who swarm like maggots. They will then resist the rain and destructions. (193, my translation)

The term "Sicoboï," in fact, refers to shantytowns mostly found in some quarters of Abidjan, the Ivorian capital city, and characterized by its overpopulation and the bad living conditions of the populations. It is a sort of dead-end, a place where people essentially end up when they do not have any means to afford a decent accommodation elsewhere or when they do not have anywhere else to go because of their precarious conditions.

In the above passage, the n'zassa structure is embodied by the aesthetic combination of images, metaphors, and personifications to describe what

appears as the houses of the populations. Huts and maggots are personified while human beings are reified. The narrative describes the entanglement of these huts as if they were people hand in hand, elbows against elbows during a demonstration, refusing to step back face to security forces. In such posture, the huts seem to defy the authorities. When reading this passage, the reader may imagine a scene where the atmosphere is one of poverty and degradation. Apparently, no human being is supposed to live in such an area. But paradoxically, this is where electors abound, giving the place a politically strategic position. Thus, in the same way these areas are repulsive because of their disgusting odor and the proliferation of maggots, they are very important for politicians when it comes to solicit their votes during elections. They know that they can promise everything, even the impossible, to these "fragile" populations in exchange for their votes. This is probably why they refuse, so to speak, to destroy these shantytowns as their destruction would mean the dislocation of their potential electorate.

Interestingly, this passage is aesthetically well-structured. Beyond the socio-economic context of the shantytowns that the reader is expected to know in analyzing it, he must also know the political context to understand the proliferation of these areas in many cities and why political leaders are hesitant to destroy them. As such, it is their interest to maintain their inhabitants in dependence and control them by means of fake promises. The other important idea is that beyond the political strategy of having their electorate within reach, the passage maliciously points out the political leaders' wickedness, inhumanity, and their refusal to assist these needy people, which the reader may not perceive without an insightful reading.

As for the terms "militant-akpani" (82), "premier bureau" or "deuxième bureau" (97), etc., in Diégou Bailly's work, they are all illustrative of the writer's knowledge of Ivorian social context. Truly, they are images used by the writer to serve his art. Apparently, translating them respectively by "bat-militant," "first bureau" or "second bureau" is quite inappropriate and totally diverting for a reader unfamiliar with the social context of the work. But one who is

familiar with this context or has information about it can easily understand these terms and thereby find their meaning. Artistically, the writer uses them as elements of the social context of his community to construct his narrative. Indeed, "akpani" is a translation of "bat" in Akan, an Ivorian ethnic group. This small mammal lives in trees or caves and is known for its frequent changes of place, moving from tree to tree or from area to area. In Ivorian context, then, when used to refer to an individual, the image reveals the changing attitude of this person. Thus, the term "bat-militant" is a metaphor to allude to activists who change political parties according to their interests. These activists have nothing to do with the ideology of their party but only their personal interests. Their activism is determined by what they can earn from the party rather than what they can give it. As such, they unconsciously create their own dependence in the same way as poor people of the "Sicobois" do. Through this term and many others found in the text, the writer shows his knowledge of the political context of his community.

As for the terms "premier bureau" and "deuxième bureau," they serve to define the attitude of men who are married but have other wives outside their households. The ordinal numbers "premier" (first) and "deuxième" (second) indicate the number of wives they have and the degree of their relationship with them. Broadly, the mixture of elements from the social reality creates the beauty of the text and provides its artistic value. My reference to them aims to insist on the importance of the context in analyzing a text and to show that the complexity of its structure does not always create misunderstanding but can help catch the message.

The concept of *n'zassa* also brings to light the narrative levels that Bakhtin skillfully coins. Indeed, for him, the literary text articulates two levels of narration: the narrator's and the writer's. He calls this association "multilingualism" and explains how it operates in the text:

Each of the moments of the narrative is clearly perceived on two levels: on the narrator's level, according to his objective, semantic, and expressive perception, then on the writer's, who speaks in a refractive

way in this narrative, and through it. The narrator himself, his discourse, and everything that is narrated, together enter into the writer's perspective. We imagine the accents of the latter, placed on the subject of the narrative as well as on the narrative itself and on the narrator's image, revealed as the narrative deploys. Failing to consider this second level of the writer, intentional, is to understand nothing in the novel. (Op. cit.: 135, my translation)

He further adds:

Each moment of the narrative is correlated to this language and to this perspective, it is confronted to them [...] point of view against point of view, accent against accent, appreciation against appreciation [...]. This correlation, this dialogic connection between two languages, two perspectives, helps the writer's intention to be achieved so that, we distinctly feel it at any moment of the novel. The writer is neither in the language of the narrator nor in the "normal" literary language to which the narrative is correlated [...], but he uses both languages to avoid entirely giving his intentions to any of them. Anytime in his novel, he leans on this interpellation, this dialogue of languages, to remain, on the linguistic level, as neutral, as a "third person" in the dispute among the two others. (Ibid)

In applying the above citations to the texts analyzed in this article, it turns out that the narrative levels amount to what the author and the narrator, taken individually, know about the same story and how their intentions, though different, fuse to avoid giving contradictory versions to this story. My point, therefore, emphasizes the use of these different but converging levels as an example of the combination by the author, of various stylistic elements to create his art; which reinforces the understanding of the concept of *n'zassa* as a motley patchwork. For the reader to well appreciate a text, he must identify these two levels in the sense that they can help him see how the text functions and how its elements or sequences are interconnected. This requires, for example, avoiding making confusion between the narrator and the author. Failing to notice this often minor but fundamental distinction leads to serious

problems of understanding and incapability to decipher the message.

All the texts analyzed in this article evidence Bakhtin's multilingualism. Each of them contains a first level narration embodied by a narrator who knows the story and tells it, and a second level, represented by the author to whom the narrator tells the story to write. The author becomes therefore a relay between the narrator and the reader. As such, the reader's understanding of the text will depend on the author's capability to accurately narrate what the narrator tells him. Also, because these levels are different from each other but are combined in the same story, an essential preoccupation of the author is to succeed in drawing the reader's attention. It appears then that there is a desire to achieve order from disorder, unity and wholeness from singleness, collectivity from individuality, which highlights the main hypothesis underlining my concept of n'zassa.

Respectively, *Their Eyes Were Watching God*, *The Color Purple* and *Mumbo Jumbo* on the one hand, and *Quand on refuse on dit non*, *Même au paradis on pleure quelquefois* and *La traversée du guerrier*, on the other hand, deploy these two narrative perspectives or levels. In each of these novels, there is a narrator who seems to know the social and/or historical context of the story related. Behind him is the author to whom he tells the story to write. If one of these two actors ignores something about what is to be told, then, the structure of the story is disjointed and the story becomes confused for the reader to understand; he will be completely disoriented. Thus, the narrators of *Their Eyes Were Watching God*, *The Color Purple* respectively know the black women's plight in America and these women's struggle to win back their suppressed voices, their being silenced by the oppressive and patriarchal systems of their communities. Similarly, the narrator of *Mumbo Jumbo* knows how jazz music functions: its incessant restart, improvisation, and change in form and tone while keeping the background of the message. He leans on this apparently distorted or broken structure to explore, as I already said, the confrontation between African civilization and Western one. Also, this confrontation brings to light the necessity for cultures to interact basing

on what unites them rather than what differentiates them and creates conflicts among them. As Blacks, Zora Neale Hurston, Alice Walker, and Ishmael Reed, like the narrators in their texts, know the history of their communities, their history, so that they can easily write it.

The juxtaposition of the narrative levels that occurs in *Their Eyes Were Watching God*, *The Color Purple* and *Mumbo Jumbo* recurs in *Quand on refuse on dit non*, *Même au paradis on pleure quelquefois* and *La traversée du guerrier*. Here, the different narrators know the Ivorian context to such an extent that they can account for it. For instance, while the narrator of *Quand on refuse on dit non* scrutinizes Ivorian political environment and the elements that triggered the bloody crisis that the country underwent, those of *Même au paradis on pleure quelquefois* and *La traversée du guerrier* explore the social context of the country. More precisely, they inspect people's day to day relationships, the trickeries that constitute the social malaise of a community in search of its landmarks. And Ahmadou Kourouma, Bandama Maurice, and Diégou Bailly well know these contexts. This is why they can easily and artistically use them as essential vectors for their narratives. They mutually interact with their narrators like in a relay race: the narrator, as the first runner, passes the baton to the author to continue the race. But in the case in point, none of the partners stops to leave the other one continue alone. Both go hand in hand from the beginning to the end of their adventure even though one, the author, acts as a relay between the narrator and the reader.

In sum, in all the texts analyzed here, both the author's perception and the narrator's, as narrative levels, mediate to create stories whose substance serves to explore the historical, social, and political context of their respective communities. Because their perceptions converge, it becomes easy for the narrator to tell the story to the author and easy for the author to write the story the narrator tells him. Finally, because these two narrative levels converge, the reader can easily understand the context underlining the creation of these narratives and grasp the message behind them. The disjointed

language (vernacular) in *Their Eyes Were Watching God* or *The Color Purple* complements the double narrative level. Indeed, to this language is associated a well articulated one to point out not only the narrator's knowledge of African Americans' difficulties to learn to write and to read, but also their efforts to achieve a good speaking and writing level. When Hurston and Walker use these two linguistic levels in their texts, they show their knowledge of these realities and share them with their narrators in the same way they invite their readers to do so. In a similar way, the expressions or phrases used in *Quand on refuse on dit non*, *Même au paradis on pleure quelquefois* and *La traversée du guerrier* serve to create an environment that both the narrators and the authors perfectly know. Be it in African American context or Ivorian context, the concept of n'zassa, with regard to the narrative levels, occurs as a juxtaposition of two discursive positions which seem to differ from each other but coherently and artistically serve the same story, say, storyline.

By way of conclusion, let us say that the literary text is a combination of different elements that the writer patches together to create a sense of

meaning and pass on a message. In this article, I have tried to show that this combination reflects the Ivorian local fashion designer's process of manufacturing clothes and loincloths (the n'zassa). The aim is to demonstrate that this process well applies to the texts I analyzed. The n'zassa creation, therefore, can be defined as a technique of analysis of the literary text. By leaning on fiction works, I articulated this approach in my work. Such textual devices as metaphor, proverb, image, personification, character development, language levels, etc., were all inspected. The presence of many or some of these elements in the same text apparently creates a chaotic and disordered climate and disorients the reader. But, really, through this heterogeneity, disunity, and chaos, there are unity, homogeneity, order. This is how the n'zassa works, a motley patchwork. There is no confusion per se. Taken individually, everything is a contributing part of a totality. However, because my analysis is a case study, it cannot claim to articulate a universal approach of the n'zassa. Nevertheless, it lays the basis for such universality if this concept is expanded to more literary genres and spaces.

### LITERATURE

1. Bailly, D., 2004, *La Traversée du guerrier*. Abidjan, CEDA.
2. Bakhtine, M., 1978, *Esthétique et théorie du roman*. Paris, Gallimard.
3. Bandaman, M., 2001, *Même au paradis on pleure quelquefois*. Abidjan, Nouvelles Éditions ivoiriennes.
4. Barthes, R., 1973, *Le Plaisir du texte*. Paris, Éditions du Seuil.
5. Eastman, M., 1953, *Selected Poems of Claude McKay*. San Diego/New York/London, Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
6. Foster, Frances Smith, 1990, *A Brighter coming Day: A Frances Ellen Watkins Harper Reader*. New York, the Feminist Press at the City University of New York.
7. Hamilton, I., 1973, *Robert Frost: Selected Poems*. USA, Penguin Books.
8. Hurston, Zora Neale, 1978, *Their Eyes Were Watching God* [1937]. Chicago, University of Illinois Press, Urbana.
9. Kola, J.-F., 2005, *Identité et institution de la littérature en Côte d'Ivoire*, Thèse unique de doctorat, vol. 1, Université de Cocody (Côte d'Ivoire)/Université de Limoges (France), sous la direction de Prof. Michel Beniamino et Prof. Gérard Lezou Dago.
10. Kourouma, A., 2004, *Quand on refuse on dit non*. Paris, Éditions du Seuil.
11. Kristeva, J., 1980, *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*, trans. Thomas Gora, Alice Jardine, and Leon S. Roudiez. New York: Columbia University Press.
12. Morrison, T., 1997, *Beloved* [1987]. USA, Vintage.
13. Ramonet, I., 1997, *Géopolitique du chaos*. France, Éditions Galilée.
14. Reed, I., 1972, *Mumbo Jumbo*. New York, Simon & Schuster.
15. Reuter, Y., 2005, *L'Analyse du récit* [2001], Paris, Armand Colin.
16. Walker, A., 1982, *The Color Purple*. New York, Pocket Books.

УДК 811.161.1'373.611:811.161.1'282  
ББК Ш141.12-025.7+Ш141.12-20

**А. В. Проскурина**  
Кемерово, Россия

## РЕАЛИЗАЦИЯ СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТИПА «ОСН.СУЩ. +-ИН(А)» В ДИАЛЕКТНЫХ ЗОНАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена описанию смысловой (пропозиционно-семантической) структуры основной комплексной единицы деривационной системы – словообразовательного типа, функционирующего в диалектном пространстве русского языка. Объектом исследования выступает словообразовательный тип «Осн. сущ. + -ин(а)» как ментально-языковая категория. Автором ставится цель выявить закономерности реализации / нереализации системных потенций инвариантной структуры обозначенного словообразовательного типа при её свёртывании в конкретных диалектных зонах. Применение методики сопоставительного изучения в сочетании с пропозициональным анализом позволяет, во-первых, описать дистрибуцию видов деривационной семантики в границах словообразовательного типа «Осн. сущ. + -ин(а)»; во-вторых, вскрыть причинно-следственные отношения, определяющие вариативность реализации его пропозиционально-семантической организации. Основой для сопоставительного анализа служит план содержания, формируемый сетью взаимосвязанных словообразовательно-пропозициональных и лексико-словообразовательных значений, имеющих культурную маркированность. Процессы смыслогенеза в рамках описываемого словообразовательного типа показаны на примере формирования смысловой сферы «средство». В работе делается вывод о своеобразной актуализации в русских народных говорах смыслового потенциала словообразовательного типа как макроконструкта, содержательный план которого отражает системное устройство мира. По результатам исследования обнаруживаются общие и специфические словообразовательные черты материнских говоров и говоров территории позднего заселения.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** словообразовательный тип, семантика, пропозиции, русские диалекты.

**Сведения об авторе:** Проскурина Анастасия Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры стилистики и риторики, Кемеровский государственный университет; адрес: 650002, г. Кемерово, ул. Красная, 6, к. 221; e-mail: proscurina@yandex.ru.

**A. V. Proscurina**  
Kemerovo, Russia

## IMPLEMENTATION OF SEMANTIC STRUCTURE OF WORD FORMATIONAL TYPE “STEM NOUN + -IN (A)” IN DIALECTIC AREAS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

**ABSTRACT.** The article is devoted to description of semantic (propositional-semantic) structure of the main complex unit of derivation system – word formational type that functions in a dialectic area of the Russian language. The object of our research is the word formational type “Stem noun + in(a)” as a mental linguistic category. The author aims to find regularities of implementation / non-implementation of invariant structure system potencies of the stated below word formational type when functioning in certain dialectic areas. Usage of comparative study methodology together with propositional analysis allows, first of all, to describe distribution of derivational semantics types within the word formational type “Stem noun + in(a)”; secondly, to reveal causative-consecutive relations that define variation of implementation its propositional semantic organization. The base for a comparative analysis is the content plane formed with the net of interrelated word formational propositional and lexical word-formational meanings that have cultural markedness. **The processes of sensegenesis within the frame of the described word formational type are shown in terms of forming the semantic sphere “means/facility”.** In the research we come to the conclusion about specific actualization of semantic potential of the word formational type as a macroconstruct which content reflects world

structure system in Russian folk dialects. Based on the research findings, we reveal common and specific word formational features of mother dialects and the dialects of later settlement territories.

**KEYWORDS:** word formational type, semantics, propositions, Russian dialects.

**About the author:** Proscurina Anastasia, PhD in Philology, associate professor of the department of stylistics and rhetoric, Kemerovo State University, Russia.

«Язык, как и другие явления действительности, можно изучать в четырёх аспектах: во времени, в пространстве, в структуре и в функционировании. В этом изучение диалектного языка имеет явное преимущество, поскольку, будучи ориентированным на пространственный аспект, оно одновременно актуализирует рассмотрение всех названных аспектов» [Васильева 2006: 3]. Понятие диалектного языка, определяемого как система частных систем в многообразии территориального варьирования своей структуры [Аванесов 1965], даёт возможность выявить и описать особенности словообразовательной системы русских народных говоров.

Своеобразие диалектного словообразования диктует необходимость рассмотрения системы диалектного языка сквозь призму её стабильных, устойчивых элементов, общих для всех русских говоров, и неустойчивых, подвижных элементов, в которых проявляются диалектные различия. По словам Р.И. Аванесова, «... территориальное распределение диалектных различий представляет собой как бы отпечаток, след пройденного народом исторического пути» [Аванесов 1949: 16]. Чтобы охарактеризовать словообразовательную систему говоров в её современном состоянии как динамически развивающуюся систему, в которой выделяются обязательные и необязательные элементы (см. работу [Бромлей, Булатова 1972: 24]), необходимо вскрыть причины присутствия в ней одних элементов и отсутствия других. Нельзя не согласиться с утверждением М. А. Осиповой о том, что «выявление причинных связей в языке – одна из сложных проблем, разрешению которой должен способствовать сопоставительный метод» [Осипова 1987: 79].

Сопоставительное описание языка и его единиц состоит «в системно-функциональном сопоставлении изофункциональных феноменов, независимо от того, к какому уровню языковой системы они принадлежат» [Нещипанко 1987: 63]. В качестве объекта изучения в сопоставительном

аспекте выступает базовая комплексная единица деривационной системы – словообразовательный тип «Осн. сущ. + -ИН(а)», представленный как макро модель в условиях реального функционирования в русских народных говорах<sup>76</sup>. Основой для сопоставительного анализа служит план содержания, формируемый сетью взаимосвязанных словообразовательно-пропозициональных и лексико-словообразовательных значений (далее – СПЗ и ЛСЗ), демонстрирующих разные этапы познавательной-оценочной деятельности диалектоносителей как субъектов культуры.

Диалектоносители, находясь на территории бытования определённых систем говоров, оказываются укоренёнными в той или иной сфере семиотического пространства культуры, вступая в «диалог» с предметами, являющимися социальными или биологически значимыми для них. «Взаимодействие человека с окружающим миром, в процессе которого происходит познание и оценка мира, приводит к формированию ценностного видения мира» [Вендина 1998: 9]. Поскольку аксиологическая направленность сознания людей зависит от их культурно-исторического бытия, можно предположить, что каждая диалектная зона отличается спецификой в лексико-словообразовательном освоении мира, ограниченном рамками словообразовательно-пропозициональных значений.

В изучаемом словообразовательном типе обнаруживается набор СПЗ, реализация которых варьируется в количественном и качественном отношении в зависимости от его функционирования в диалектных зонах русского языка. Из выявленных 23 СПЗ, представленных в рассматриваемом словообразовательном типе как макро модели, 9 СПЗ оказываются общими для всех диалектных зон: «*Артефакт* –

<sup>76</sup> В работе сопоставляются материнские говоры (севернорусские (с/р), южнорусские (ю/р), среднерусские (ср/р)) и говоры территории позднего заселения (уральские (урал.), среднеобские (ср/об), западносибирские (з/с), восточносибирские (в/с)).

средство по функционально значимому объекту»; «Артефакт – результат по функционально значимому средству»; «Артефакт – средство по функционально значимому результату»; «Артефакт – результат по функционально значимому месту»; «Артефакт – результат по функционально значимому времени»; «Артефакт – часть по целому»; «Артефакт – средство, характеризуемое другим объектом»; «Натурфакт – место по объекту»; «Натурфакт – объект, характеризующийся через внешние свойства другого объекта»; 14 СПЗ характерны для отдельных диалектных зон: «Артефакт – средство по функционально значимому месту»– **с/р, урал., з/с, в/с**; «Артефакт – место по функционально значимому объекту»– **с/р, ю/р, ср/р, урал., з/с**; «Натурфакт – объект по времени»–**ю/р, ср/об** и т. д.

В качестве СПЗ, общих для всех диалектных зон, выступают полностью соотносительные СПЗ; в качестве СПЗ, представленных только в некоторых из них, – частично соотносительные; при этом отсутствуют несоотносительные СПЗ, имеющие реализацию в одной из диалектных зон.

Неравномерное распределение СПЗ в диалектном языке приводит к варьированию смыслового объёма пропозиционально-семантической организации словообразовательного типа, функционирующего в каждой диалектной зоне.

В отдельной диалектной зоне смысловое пространство словообразовательного типа «Осн. сущ. + -ин(а)», как и на макроуровне, создаётся четырьмя смысловыми сферами: «средство», «результат», «место», «объект», которые формируются меньшим количеством СПЗ и расчленяющих их ЛСЗ: **в севернорусских говорах** – 21 СПЗ (101 ЛСЗ); **в южнорусских говорах** – 18 СПЗ (66 ЛСЗ); **в среднерусских говорах** – 18 СПЗ (66 ЛСЗ); **в уральских говорах** – 18 СПЗ (71 ЛСЗ); **в среднеобских говорах** – 12 СПЗ (23 ЛСЗ); **в западносибирских говорах** – 17 СПЗ (54 ЛСЗ); **в восточносибирских говорах** – 16 СПЗ (46 ЛСЗ).

Неодинаковый набор СПЗ в разных диалектных зонах по сравнению с набором СПЗ на уровне макромоделли позволяет нам предположить, что эксплицитные и имплицитные процессы

смыслогенеза, протекающие в границах описываемого типа, направлены в каждой из зон на порождение его своеобразного смыслового потенциала.

Смысловая сфера «средство», формируемая 5 СПЗ в типе-эталоне, в диалектных зонах реализуется весьма специфично:

**в севернорусских говорах** – через смыслы «объект» в СПЗ «Артефакт – средство по функционально значимому объекту»(поскотина – изгородь для животных (**с/р**)), «место» в СПЗ «Артефакт – средство по функционально значимому месту»(щанина – кушанье по посуде (**с/р**)), «результат» в СПЗ «Артефакт – средство по функционально значимому результату»(шабурина – ткань для шабуров (**с/р**)), «объект» в СПЗ «Артефакт – средство, характеризующееся через внешние признаки другого объекта»(носовина<sup>3</sup> – обувь (**с/р**)), «объект как целое» в СПЗ «Артефакт – часть целого»(косовина – рукоятка (**с/р**));

**в южнорусских говорах** – через смыслы «объект» в СПЗ «Артефакт – средство по функционально значимому объекту»(киселёвина – замоченная в воде овсяная мука для приготовления киселя (**ю/р**)), «результат» в СПЗ «Артефакт – средство по функционально значимому результату»(балахонина – ткань (**ю/р**)), «объект как целое»(сарафанина – верхняя часть сарафана (**ю/р**)), «объект» в СПЗ «Артефакт – средство, характеризующееся через внешние свойства другого объекта»(лапина – заплата (**ю/р**));

**в среднерусских говорах** – через смыслы «объект» в СПЗ «Артефакт – средство по функционально значимому объекту»(бражина – посуда (**ср/р**)), «результат» в СПЗ «Артефакт – средство по функционально значимому результату»(кафтанина – ткань (**ср/р**)), «объект» в СПЗ «Артефакт – средство, характеризующееся через внешние свойства другого объекта»(хлебнина – корм для пчёл (**ср/р**)), «объект как целое»(сарафанина – верхняя часть сарафана (**ср/р**));

**в уральских говорах** – через смыслы «объект» в СПЗ «Артефакт – средство по функционально значимому результату»(бражина – раствор, смесь для браги (**урал.**)), «место» в СПЗ «Артефакт – средство по функционально значимому месту»

(становина - нижняя женская одежда» (**урал.**)), «результат» в СПЗ «Артефакт - средство по функционально значимому результату» (клеина - рыбий пузырь, идущий на изготовление клея (**урал.**)), «объект» в СПЗ «Артефакт - средство, характеризующееся через внешние свойства другого объекта» (козлинка - подставка для пилки дров (**урал.**));

**в среднеобских говорах** - через смыслы «объект» в СПЗ «Артефакт - средство по функционально значимому объекту» (дровина - телега для перевозки дров (**ср/об**)), «результат» - в СПЗ «Артефакт - средство по функционально значимому результату» (мешковина - ткань (**ср/об**));

**в восточносибирских говорах** - через смыслы «объект» в СПЗ «Артефакт - средство по функционально значимому объекту» (сиговина - сеть для ловли рыб (**в/с**)), «место» в СПЗ «Артефакт - средство по функционально значимому месту» (становина - нижняя женская одежда (**в/с**)), «результат» в СПЗ «Артефакт - средство по функционально значимому результату» (клёпина - дерево, идущее на изготовление клёпок (**в/с**)), «объект» в СПЗ «Артефакт - средство, характеризующееся через внешние признаки другого объекта» (рогалина - деревянная палка с развилкой на конце (**в/с**)), «объект как целое» в СПЗ «Артефакт - часть целого» (грабелина - рукоятка (**в/с**));

**в западносибирских говорах** - через смыслы «объект» в «Артефакт - средство по функционально значимому объекту» (копёвина - верёвка, с помощью которой перевозят сено (**з/с**)), «место» в СПЗ «Артефакт - средство по функционально значимому месту» (боковина - ремень (**з/с**)), «объект» в СПЗ «Артефакт - средство, характеризующееся через внешние признаки другого объекта» (крестовилина - сделанное из деревянных планок приспособление, которое надевают свинье на шею, чтобы она не смогла проникнуть в огород (**з/с**)), «Артефакт - часть целого» (моствовина - перила моста (**з/с**)).

Мы видим, что смысловая сфера «средство» в диалектных зонах прогнозируется системой исходных смысловых сфер, общих для каждой из них («объект», «результат», «место», «объект» (ситуация сравнения), «объект как целое»). Устанавли-

ваемые смысловые (причинно-следственные) отношения, отражающие в рамках СПЗ обобщённые культурно значимые ситуации необходимости средства для определённого объекта, получения средства, зависящего от результата, предназначенности средства для определённого места, сходства объекта с каким-либо средством, актуализуются в смысловой структуре производных единиц, объединённых конкретными ЛСЗ.

Среди ЛСЗ, расчленяющих смысловое наполнение СПЗ «Артефакт - средство по функционально значимому объекту», можно выделить те, которые реализуются в нескольких диалектных зонах (частично соотносительные), и те, которые реализуются в одной диалектной зоне (несоотносительные). К первым принадлежат следующие ЛСЗ:

ЛСЗ «Бревно по объекту назначения», вводящее ситуацию разделки дров (дровина - бревно, предназначенное для разделки на дрова (**с/р, ср/р, в/с**)); ЛСЗ «Приспособление по объекту назначения» - ситуацию обработки растений, защиты от природных явлений, ухода за домашним животным (колосовина - ряд жердей, на которые укладывали снопы для просушки (**ю/р**), покотина - изгородь вокруг деревни для защиты полей от скота (**урал.**), ветрина (**в/с**), кобылина - приспособление для ковки лошадей (**в/с**)); ЛСЗ «Изгородь для животных» - ситуацию выгула животных (покотина - изгородь (**с/р, урал.**)); ЛСЗ «Верёвка по объекту назначения» - ситуацию перевозки сена (копёвина - верёвка, с помощью которой перевозятся копыта сена (**ср/с, з/с**)) и др.

Вторые представлены такими ЛСЗ, как:

ЛСЗ «Продукт для приготовления определённого кушанья», отражающее ситуацию приготовления кушанья (киселёвина - замоченная в воде овсяная мука для приготовления киселя (**ю/р**)); ЛСЗ «Одежда для лиц определённой национальности» - ситуацию носки одежды (казачина - тёплый, покрытый сукном кафтан (**с/р**)); ЛСЗ «Кожа животного по объекту назначения» - ситуацию обтягивания хомутов (хомутина - кожа для обтягивания хомутов (**с/р**)); ЛСЗ «Порода глины по объекту назначения» - ситуацию изготовления предметов быта (печина - сорт глины для обмазывания



печей (**ю/р**)); ЛСЗ «Полка для икон» - ситуацию хранения ценных предметов быта (*божничина* - полка для икон (**ср/р**)); ЛСЗ «Ингредиент для приготовления напитка - ситуацию приготовления напитка (*бражина* - раствор для браги (**урал.**)) и др.

Выявленные культурно значимые ситуации, очерчивающие границы отношений между объектом и средством, позволяют представить ЛСЗ (частично соотносительные, несоотносительные) в виде последовательности, отражающей поэтапный ход жизнедеятельности человека. Так, ЛСЗ «Ингредиент для приготовления напитка» (ситуация приготовления напитка) (**урал.**) оказывается связанным с ЛСЗ «Посуда, предназначенная для хранения определённого вида напитка» (**ю/р, ср/р**), которое предполагает наличие ЛСЗ «Посуда для питья и кушанья, используемая определённой категорией лиц» (ситуация испития напитка) (**с/р, ю/р, ср/р, з/с**) и ЛСЗ «Стол по объекту назначения» (ситуация празднования) (**урал.**); «ЛСЗ «Бревно, жердь, доска по объекту назначения» (ситуация строительства изгороди) (**с/р, ср/р, в/с**) прогнозирует появление ЛСЗ «Изгородь для животных (ситуации выгула животных и защиты поля от животных) (**с/р, урал.**))»;

Реализованные на основе указанных ситуаций ЛСЗ оказываются связанными с ЛСЗ в рамках других СПЗ, что отражает процессы межпозиционального смыслообразования, вскрывающие имплицитный уровень семантики ЛСЗ. Зафиксированное в конкретной диалектной зоне какое-либо ЛСЗ, в силу свойственной ему смысловой ёмкости, одновременно эксплицитно и имплицитно оказывается включённым в систему ЛСЗ, представленных как в этой же зоне, так и в других зонах. Например, ЛСЗ «Шкура животного, снятая с определённого места» в рамках СПЗ «*Артефакт - результат по функционально значимому месту*», отмеченное в **восточносибирских говорах** (*шеина* (**в/с**)), предполагает наличие ЛСЗ «Шкура животного по воздействию на него объекту» в рамках СПЗ «*Артефакт - результат по воздействию на него объекту*», тоже реализованного в этих говорах (*дымленина* (**в/с**)), ЛСЗ

«Шкура животного по времени его убоя» в рамках СПЗ «*Артефакт - результат по функционально значимому времени*» (*меженина* (**ср/р**), *летнина* (**с/р**)), зафиксированное в **севернорусских** и **среднерусских говорах**, ЛСЗ «Шкура животного» в рамках СПЗ «*Артефакт - результат по функционально значимому средству*» во всех говорах (*жеребятина* (**с/р**), *коровятина* (**ю/р**), *волина* (**ср/р**), *барсучина* (**урал.**), *телятина* (**ср/об**), *козлютина* (**з/с**), *баранина* (**в/с**)), «ЛСЗ «Шкура, из которой изготавливают одежду» в рамках СПЗ «*Артефакт - средство по функционально значимому результату*» в **восточносибирских говорах** (*ергачина* (**в/с**)) и ЛСЗ «Постель по материалу изготовления» в рамках СПЗ «*Артефакт - результат по функционально значимому средству*» в **севернорусских говорах** (*медведина3* (**с/р**)).

Из вышеизложенного можно заключить, что словообразовательный тип «Осн. сущ. + -ин(а)» являет собой потенциальную модель, обладающую широким спектром вариативности при функционировании в русских народных говорах.

Своеобразная манифестация пропозиционально-семантической организации описываемого СТ через ЛСЗ в говорах определяет специфику диалектной системы словообразования, что обуславливает значимость систематизации соотносительных (частично, полностью) и несоотносительных ЛСЗ по их реализации в русском диалектном пространстве. Это способствует выявлению особенностей словообразовательных черт материнских говоров и говоров территории позднего заселения.

При функционировании в определённой диалектной зоне словообразовательный тип стремится приобрести собственный смысловой объём за счёт своеобразной актуализации системного потенциала инвариантной макро-модели. Распределение словообразовательных пропозициональных значений и лексико-словообразовательных значений подчинено воссозданию «событийности» мира, отражению поэтапного хода жизнедеятельности субъектов культуры.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов Р. И. Очерки русской диалектологии. М.: Учпедгиз, 1949. Ч.1.

2. Бромлей С. В. Очерки по морфологии русских говоров. М.: Наука, 1972.
3. Васильева Е. В. Русская диалектология: вокализм русских народных говоров: учебное пособие. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2006.
4. Вендина Т. И. Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования (макрокосм). М.: Изд-во «Индрик», 1998.
5. Нещименко Г. П. О некоторых аспектах деривационного синтеза при сопоставительном изучении славянских языков (к проблеме центра и периферии при изучении словообразовательной категории) // Сопоставительное изучение словообразования славянских языков. М.: Наука, 1987. – С. 62–73.
6. Осипова М. А. К вопросу об эталоне сопоставления (при изучении глагольной префиксации в славянских языках) // Сопоставительное изучение словообразования славянских языков. М.: Наука, 1987. – С. 79–84.

#### LITERATURE

1. Avanesov R. I. Oчерki russkoj dialektologii. М.: Uchpedgiz, 1949. Ch.1.
2. Bromlej S. V. Oчерki po morfologii russkih govorov. М.: Nauka, 1972.
3. Vasil'eva E. V. Russkaja dialektologija: vokalizm russkih narodnyh govorov: uchebnoe posobie. Кеmerovo: Kuzbassvuzizdat, 2006.
4. Vendina T. I. Russkaja jazykovaja kartina mira skvoz' prizmu slovoobrazovanija (makrokosm). М.: Izd-vo «Индрик», 1998.
5. Neshhimenko G. P. O некotorykh aspektakh derivatsionnogo sinteza pri sopostavitel'nom izuchenii slavyanskikh yazykov (k probleme tsentra i periferii pri izuchenii slovoobrazovatel'noy kategorii) // Sopostavitel'noe izuchenie slovoobrazovanija slavyanskikh jazykov. М.: Nauka, 1987. – S. 79–84.
6. Osipova M. A. K voprosu ob jetalone sopostavlenija (pri izuchenii glagol'noj prefiksacii v slavyanskikh jazykah) // Sopostavitel'noe izuchenie slovoobrazovanija slavyanskikh jazykov. М.: Nauka, 1987. – S. 79–84.

## ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 821.112.6:811.133.1  
ББК ШЗЗ(6)-00+Ш147.11-006.3

**Д. Абейкайе**  
Маруа, Камерун

**D. Abaikaye**  
Maroua, Cameroun

### ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ И ЭТНОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В АФРИКАНСКОЙ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

**Сведения об авторе:** Давид Абекайе, преподаватель-исследователь, Департамент французского языка, Факультет филологии и гуманитарных наук, Университет Маруа. Адрес: почтовый ящик 644, Маруа, Камерун; e-mail : [abaikayedavid@yahoo.fr](mailto:abaikayedavid@yahoo.fr).

### LES STRUCTURES ENONCIATIVES ET ETHNOSTYLISTIQUES MARQUEURS D'IDENTITE CULTURELLE DANS L'ECRITURE ROMANESQUE AFRICAINE FRANCOPHONE

**RÉSUMÉ.** Cette étude entend analyser les paramètres énonciatifs et stylistiques qui peuvent rendre compte de la portée significative du texte africain et témoigner de sa pertinence culturelle et idéologique, et partant montrer la contribution du substrat culturel africain dans l'esthétique du roman francophone à travers les différents procédés de la langue. Pour ce faire, nous avons d'abord formulé l'hypothèse selon laquelle le substrat culturel en œuvre dans le contexte d'écriture d'un roman africain est à la source d'une esthétique hybride reposant sur l'art du roman classique et les genres de l'oralité en terroir. Pour cerner les manifestations de ces postulats, nous nous sommes servi de l'approche ethnostylistique qui prend dans son contexte culturel les spécificités du texte littéraire africain francophone. Elle part du principe selon lequel chaque texte africain véhicule une culture et requiert pour sa compréhension une analyse particulière. L'analyse et l'interprétation de ces données nous ont permis de constater que l'association des éléments de la tradition orale et de l'écrit donne lieu à de nouveaux éléments esthétiques, lesquels constituent les marques d'une francographie africaine contemporaine qui participe d'une véritable stratégie de conquête et d'émergence d'une esthétique littéraire africaine en francophonie du sud.

**MOTS-CLÉS:** énonciation, ethnostylistique, francographie, identité, socioculture, esthétique.

**Auteur:** David Abaikaye, enseignant-chercheur, Université de Maroua, département de Français, faculté des lettres et sciences humaines. Adresse: B.P. 644 Maroua, Cameroun; e-mail : [abaikayedavid@yahoo.fr](mailto:abaikayedavid@yahoo.fr).

**D. Abaikaye**  
Maroua, Cameroon

### ENUNCIATIVE AND ETHNO-STYLISTIC STRUCTURES THAT MARK CULTURAL IDENTITY IN FRANCOPHONE AFRICAN NOVEL WRITE UP

**ABSTRACT.** This study set out to analyze enunciative and stylistic parameters that can account for the significant nature of the African text and testify its cultural and ideological pertinence hence show the contribution of African cultural substrata in the aesthetics of the francophone novel through different language processes. To do this, it was hypothesized that the cultural substrata in use in the context of the write up of the African context is at the origin of a hybrid aesthetics based on the art of the classical novel and types of orality in place. To examine the manifestations of these postulates, we resorted to the ethno-stylistic approach which takes in its cultural context the specificity of the francophone literary African text. It stems from the

principle after which every African text conveys a culture requires a peculiar analysis for its comprehensibility. The analysis and interpretation of the data lead to the conclusion that putting together elements of the oral tradition and those of writing give room to new aesthetic elements, which constitute the marks of a contemporary African francography which itself a true conquest strategy and the emergence of an African literary aesthetics in south francophony.

**KEYWORDS:** enunciation, ethno-stylistics, francophony, identity, socioculture, aesthetics.

**About the author:** David Abaikaye, Associate Lecturer in Department of French the Faculty of Letters and Social Sciences of the University of Maroua. Address: B.P. 644 Maroua, Cameroon; e-mail : [abaikayedavid@yahoo.fr](mailto:abaikayedavid@yahoo.fr)

Les pratiques langagières de français d'Afrique qui abondent dans la littérature d'expression française moderne, depuis ces trente dernières années, reflètent les bilinguismes et les culturalismes effectifs des communautés linguistiques africaines. L'exploitation et l'exploration de ces usages langagiers ont fait émerger « une nouvelle image du français en Afrique caractérisée par un pluralisme géoculturel de nature endogène et profondément africain. » (Latin : 2002). En effet, l'œuvre littéraire africaine est le reflet et en même temps le produit des traditions culturelles nègres. Certains écrivains africains se sont ainsi démarqués en exprimant la sensibilité africaine à travers l'insertion des procédés culturels dans leurs romans. Cela témoigne de la quête de l'authenticité culturelle des sociétés africaines en mettant sur écrit la parole traditionnelle longtemps négligée.

Dans cette perspective, les auteurs africains francophones à l'instar de Monémbo, Sony Labou Tansi, David Ndachi Tagne font preuve d'une écriture originale et impressionnante. Ils utilisent la langue française pour peindre en quelque sorte les sources de valeurs des civilisations negro africaines, ils nous conduisent à travers les sentiers touffus et les concessions traditionnelles africaines dans leurs œuvres *Les Ecailles du ciel (LEC)*, *Le Roi de Kahel (LRK)*, *La Vie et demie (LVD)*, *La Reine captive (LRC)* respectivement.

Nos travaux capitalisent donc, les données langagières utilisées dans l'écriture romanesque pour déterminer leurs significativités et enjeux littéraires et linguistiques dans la francographie africaine. Nous partons du postulat selon lequel, les faits langagiers à l'œuvre dans la littérature negro africaine d'expression française peuvent constituer une source de stratégie pour la conquête et l'émergence d'une esthétique littéraire africaine francophone reposant sur l'art du roman classique et la socioculture africaine. Dès lors, l'on se pose la question de savoir

quels sont les paramètres linguistiques qui peuvent rendre compte de la portée significative du texte littéraire relativement à un univers africain idéologique et culturel particulier ? En d'autres termes, comment les structures énonciatives peuvent-elles être une source de créativité langagière et/ou esthétique ; quand on sait que la langue est naturellement parcourue par des usages toujours différentiels et référables à divers locuteurs et contextes situationnels ?

Du reste, de nombreux auteurs ont senti la nécessité de conserver leur substrat culturel dans leurs écrits par la traduction littérale. Pour étudier ce processus nous voudrions tour à tour justifier le choix de notre corpus et partant l'approche théorique, puis cerner le contexte d'énonciation, les marqueurs d'identité culturelle et enfin les structures imageantes.

### **1. Du corpus à son approche théorique**

Quatre œuvres littéraires tiennent lieu de support nous permettant d'aborder la réflexion sur l'exploration et l'exploitation des structures énonciatives et ethnostylistiques en contexte africain. Il s'agit des proses romanesques sus évoquées. Ces supports littéraires aident ainsi à bâtir un corpus couvrant une trentaine d'années de tradition littéraire. De manière générale, l'écriture romanesque révèle les efforts toujours accrus pour l'ouverture sur le monde et le désenclavement socioculturel, utiles à tout développement. Les auteurs africains tentent de résoudre les problèmes qui résultent de la peinture de leur socioculture à travers la langue française. Nos supports littéraires attestent d'un ancrage socioculturel africain indéniable. C'est donc une image représentative de l'africanité à la construction de la diversité culturelle. Ce faisant, nous projetons une étude des mécanismes linguistiques, énonciatifs et stylistiques mis en œuvre pour écrire les aspirations les plus envues des auteurs et des personnages que ceux-ci mettent en

exergue. Les espaces textuels de ces aspirations représentent une valeur esthétique idéologique, qui se décline en termes de valeurs éthiques et morales, de jugements de valeur et de stratégies discursives singulièrement inscrits dans le texte.

Etant donné que notre corpus véhicule des réalités culturelles africaines, il reflète la vision du monde propre à la culture d'origine de chaque auteur. C'est dire, qu'il a une dimension à la fois linguistique, stylistique et surtout culturelle. Nous adapterons comme cadre théorique, l'ethnostylistique qui est *une stylistique particulière à la frontière de l'ethnologie et de la stylistique*. (Mendo Ze, 2004 :19) Selon cette grille d'approche, on ne peut pas accéder à la totalité sémantique du texte négro africain en faisant fi du contexte référentiel de production, c'est-à-dire de l'environnement contextuel, des circonstances et du lieu d'énonciation d'où l'affirmation de Mendo Ze (idem) : « *le substrat culturel y est important, parce que l'écrivain, issu d'un milieu, exprime nécessairement les réalités de ce cadre en se servant de la langue française comme moyen de communication[...] Le texte africain est ainsi l'expression partielle ou totale d'une culture* ».

## 2. Du contexte d'énonciation

Tout message écrit ou oral est un énoncé émis par un énonciateur à destination d'un énonciataire. Dès lors, la compréhension d'une œuvre littéraire peut être atteinte par l'étude du contexte d'énonciation. On entend par contexte, l'ensemble des objets (concrets ou abstraits) et des circonstances qui entourent la production d'un énoncé. L'énonciation quant à elle, est définie par Benveniste comme *la mise en fonctionnement de la langue par un acte d'utilisation*. (1974 :80). Eu égard à ces deux définitions, le contexte d'énonciation renvoie donc à l'ensemble des conditions dans lesquelles l'énoncé est produit. Ces conditions concernent celui qui parle et varient en fonction de ce dernier. En tant que réalisation individuelle, l'énonciation peut se définir, par rapport à la langue comme procédé d'appropriation. Le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques d'une part et au moyen des procédés accessoires de l'autre. Dès l'instant qu'il se déclare locuteur et

assume la langue, il plante l'autre en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre. Toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocutaire (ibid. : 82). Ainsi, il apparaît que l'énonciation est l'actualisation de la langue, c'est-à-dire la transformation de la langue en discours. Il y a énonciation chaque fois qu'il y a un locuteur et un allocutaire engagés dans un processus de communication à un moment déterminé et dans un lieu précis.

L'approche du contexte d'énonciation dans la littérature négro africaine consiste à repérer, analyser et interpréter des indices ou signes permettant de situer le texte par rapport à la culture, à la langue et à la société occurrente, c'est-à-dire les lieux sources, et partant établir des conditions et des circonstances dans lesquelles l'acte de discours a pris place.

Dans le cas d'espèce, un intérêt particulier sera accordé aux structures énonciatives en l'occurrence les modes d'inscription de la subjectivité du locuteur et les marques de présence de l'énonciataire.

### 2.1. Les instances énonciatives

Tout énoncé proféré pose son énonciateur et son énonciataire comme instances coprésentes et corrélatives. Ces deux instances sont en rapport d'échange discursif dans un espace déterminé et à un moment donné. Ces coordonnées du réel (*Je/Tu/Ici/Maintenant*) doivent être repérées, analysées et interprétées par rapport à la culture, à la langue et à la société. A en croire Jean Dubois et alii, (2001 : 462) « on appelle subjectivité la présence du sujet parlant dans son discours ; ainsi la subjectivité du discours se manifeste par les embrayeurs » L'énonciation restreinte s'assigne pour objectif l'étude de la subjectivité dans le langage. Dans cette perspective restreinte, selon Kerbrat-Orecchioni (1999 : 36) considère comme faits énonciatifs : « Les traces linguistiques de la présence du locuteur au sein de son énoncé, les lieux d'inscription et les modalités d'existence de ce qu'avec Benveniste nous appellerons "la subjectivité dans le langage." Nous nous intéresserons donc aux seules unités "subjectives" (qui constituent un sous ensemble des unités énonciatives) porteuses d'un "subjectivème" (cas particulier d'énonciatème) ».

Cette subjectivité est omniprésente, tous ses choix impliquent le locuteur, mais à des degrés divers. Selon Kerbrat, on est donc conduit dans des études de ce type à isoler des systèmes d'indice parmi lesquels les pronoms personnels, les formes verbales, les informants spatiaux et d'une manière générale, l'ensemble des modalités qui instituent les rapports entre les interlocuteurs et l'énoncé.

### 2.1.1. LE PRONOM PERSONNEL « JE » ET SES FORMES FLEXIONNELLES

Dans notre corpus, le pronom personnel de la première personne du singulier « je » est le sujet qui énonce l'instance du discours. C'est pourquoi Benveniste pense que « je » appartient à tout le monde, mais parler, c'est se l'approprier. C'est-à-dire à qui renvoie *je* ? à toute personne qui parle ; qui pour le faire dit je, qu'un autre prenne la parole, il dira aussi je. Ceci étant, l'abondance du pronom personnel de la première personne du singulier s'explique par le fait que les différents récits sont racontés par plusieurs personnages à l'instar de Cousin Samba, Blues Cornu, Mangwa... dans LEC, LRK, LRC respectivement. Considérons les occurrences ci-après :

1- **J'**annonce au monde entier, disait-il, la mise en place des réformes agraires dans mon pays. (LRK, 11)

2- **Je** m'appelle Zanguirané. **Je** boîte parce que **je** me suis battu contre la dictature et que les militaires m'ont brisé la jambe. Mais j'ai encore tout mon cerveau. (LP, 154)

3- Homme-dieu de Bakamtsché, **je** te loue, toi et tes œuvres. Lion de chez nous, parce que tu me le demandes, **je** parlerai. **Je** dirai ce que les ancêtres auront décidé... **je** dévoilerai le noble secret de notre à la reine Mangwa. (LRC, 38)

Dans les énoncés ci-dessus, toute personne qui s'exprime emploie « **je** ». Il permet au locuteur de s'approprier la parole et de capter l'attention sur ce qu'il a à dire. Ce sujet parlant profite ainsi pour exprimer son point de vue par rapport aux circonstances. Dans le 1<sup>er</sup> cas de figure, « je » permet au locuteur de promulguer *la mise en place des réformes agraires*, en exprimant son euphorie. En énoncé 2, « je » prend la parole pour clarifier son statut de grand propriétaire terrien et en même temps il exprime son inquiétude par rapport à la

situation d'énonciation. « Je » peut également spécifier le locuteur responsable dans un acte de communication, tel l'énoncé 3. On comprend que le pronom personnel *je* donne la capacité au locuteur à se poser comme sujet, permet de saisir le degré d'investissement de celui-ci dans son énoncé. In fine, nous remarquons que le pronom « **je** » permet d'identifier l'énonciateur bien qu'il ne se comporte pas de la même façon dans les énoncés. Ceci est dû au fait que chaque instance énonciative correspond à un référent distinct, comme le dit Benveniste (1966 : 252) *chaque « je » a sa référence propre et correspond chaque fois à un être unique, posé comme tel.*

Tout comme le pronom « je », le « nous » a le privilège de désigner le locuteur, la première personne, c'est-à-dire celui qui parle. Comme le note Maingueneau (1993 :14), *Il n'y a pas que je qui permet à se poser un énonciateur... Ce rôle peut être tenu par nous.*

Cependant, il convient de préciser que le déictique « nous » ne correspond pas toujours à un « je » pluriel (ou alors « nous » n'est pas toujours le pluriel de « je »). Le pronom « nous » renvoie au « je » qui associe son acte à une entité non-je, susceptible d'assumer les propos qu'ils tiennent. Dans ce cas, le pronom « nous » joue en partie le rôle de représentant. Examinons les énoncés suivants relevés à cet effet:

4- Chaque jour, **nous nous** éloignons les uns des autres. Chaque jour **nous nous** opposons les uns aux autres, **nous nous** faisons la guerre, **nous nous** entretenons. Mais ma fille il nous reste toujours un trésor inestimable. (LRC, 72).

5- Vous êtes odieux. Je dis odieux ! Vous **nous** tuez, **nous** autres les femmes. Vous **nous** sucez. **Nous** ne sommes pas des vaches laitières. **Nous nous** sommes déjà laissés trop faire comme cela. (LRC, 121)

6- Excellence, **nous** devrions avoir honte. Ceux qui nous ont jeté l'indépendance avaient parié leur tête et leur sang pour dire que **nous** serions incapables de gérer la liberté [...] Or, quelle réponse avons-**nous** donnée à notre condition de « questionnés ». (LVD, 162-163)

7- **Nous** sommes de cette terre, ne cessait de crier Betsy au milieu du brouhaha. Ce sont **nos** ancêtres qui ont fait construire ces rues et ces avenues.

On peut tout nous reprocher. Mais c'est depuis l'arrivée des Blancs que les routes et les maisons existent. **Nous** sommes ici chez nous. (LRC, 317)

8- **Notre** sagesse... **Nos** coutumes : c'est peut-être tout ce qu'il faudrait à tout homme, à toutes les communautés, pour se réaliser. (LRC, 52)

Le pronom personnel « nous » en énoncé 4 représente tous les villageois de Bakamtsché ou l'ensemble d'un groupe qui a les mêmes objectifs, c'est-à-dire adhérer au monde traditionnel. Par contre dans l'énoncé 5, le pronom « nous » qu'emploie à Mangwa, représente la femme en général dont on considère qu'elle est faite pour les travaux ménagers, champêtres. « **Nous** » dans l'énoncé 6 peut se réécrire *je+ les autres*, où « **je** » garde son identité linguistique. C'est un « **nous** » inclusif selon Benveniste.

Au reste, le « **nous** » du narrateur se réalise dans les possessifs « **nos** » et « **notre** » qui montrent que ce dont parle le narrateur est en rapport avec lui en général et avec les africains. Dans le cas de figure, ces adjectifs mettent l'accent en particulier sur l'histoire d'un peuple qui a réussi à conserver sa tradition.

Somme toute, le pronom personnel « **nous** » permet non seulement de repérer le locuteur et ses proches mais aussi, il différencie les locuteurs en fonction des instances énonciatives. C'est cette forme de nous qui est la plus employée dans notre corpus, qui fait appel à un énonciataire.

### 2.1.2. LE PRONOM PERSONNEL « TU » ET LES RELATIONS D'INTERLOCUTION

L'inscription de l'autre en discours obéit à ce qu'Emile Benveniste appelle « la corrélation de subjectivité » qui oppose entre eux les déictiques « je » et « tu ». Parlant de « **tu** », il le définit comme la « personne non subjective. » L'allocutaire se définit nécessairement comme la personne à qui s'adresse le locuteur.

9- « Kapahacheu versait la forêt dans la cervelle creuse de Chaïdama.

- Toi, **tu** ne mourras plus sous l'effet du poison, puisque tu as échappé au gbombloyano. C'est la plus méchante sève de la forêt. Si elle te laisse **tu** peux vivre deux cents saisons de pluies. Tous les serpents de la forêt peuvent te mordre, **tu** n'en sentiras rien [...] La coutume dit qu'il existe une liane dans la

forêt, quand **tu** la manges, **tu** ne peux plus mourir. **Tu** attrapes la vie de la forêt. **Tu** deviens homme racine. (LVD, 98-99)

10- Rapidement, son ami Chavouala de l'Education nationale, lui apprend à tirer les trente-huit ficelles d'un ministère. « Ta situation est payante. **Tu** dois savoir te débrouiller... » Les routes allaient dans trois directions, toutes : les femmes, le vin, l'argent. Il fallait être con pour chercher ailleurs. Ne pas faire comme tout le monde c'est la preuve qu'on est crétin. « ...**Tu** verras, les trucs ne sont pas nombreux pour faire de toi un homme riche, respecté, craint. (LVD, 34-35)

11- **Vous** autres, il me semble que **vous** qui allez à l'école, allez aussi à la dérive. Nous **vous** perdons quand **vous** allez à cette école. **Vous** ne savez même plus parler nos langues maternelles. (LRC, 134)

Du point de vue référentiel, les occurrences suscitées renvoient a priori à un interlocuteur précis de l'échange verbal. Grosso modo, « **tu** » renvoie dans les énoncés 9 et 10 à Chaïdama, et au ministre de la santé katamalanasien respectivement. Ce pronom permet d'identifier la présence de son destinataire dans ses propos.

Au reste, les marques de l'énonciataire peuvent aussi être repérées par le pronom personnel « vous » qui désigne une collectivité qui a une même mentalité, les mêmes intentions ou il marque la courtoisie que le locuteur manifeste envers ses interlocuteurs.

### 2.1.3. La référence

La référence donne la possibilité d'identifier les objets ou les êtres qui construisent l'univers dans lequel se déroulent les événements. C'est en s'appuyant sur l'environnement physique de l'énonciation que l'on peut interpréter ces éléments nécessaires. De ce fait, la référence permet de situer les événements dans un contexte culturel bien déterminé. Considérons les énoncés suivants en guise d'illustration :

12- Ce n'est pas par-là, madame... il a demandé que nous puissions le rejoindre dans *la retraite* du prêtre Kamshi. (LRC, 35)

13- Je ne suis pas encore entré dans *la case* des hommes. (LRC, 64)

14- Je vous rappelle que *le palais royal* n'est ni un puits, ni une fontaine, ni un grenier. (LRC, 151)

Les références (*la retraite, la case, le palais royal*) désignent des espaces connus par les interlocuteurs. Seul, un lecteur originaire de cet espace peut être capable de mieux les connaître. En effet, il s'agit de différentes loges au sein de la chefferie bamiléké dans la région de l'ouest (Cameroun). Ce sont plus précisément les différentes sociétés qui détiennent le secret de la spiritualité de la tribu. Dans l'énoncé 12 par exemple, c'est à cet endroit que le serviteur du roi « Tchinda » demande à Mangwa de s'y rendre pour rencontrer le roi Dji-Dja. L'énoncé 13 quant à lui, désigne un lieu que le jeune Foba a dans l'esprit et qu'il n'a pas encore atteint l'âge propice pour y accéder, et il fait part de cela à sa mère Mangwa.

La référence par le biais de l'article défini, apporte une précision à un objet qui se trouve dans un espace. Il arrive que cet objet soit identifiable aux yeux du locuteur et son interlocuteur ou encore l'objet se trouve dans l'esprit du locuteur et son interlocuteur en sait quelque chose (de quoi il est question.) En clair, la référence met en exergue une aire culturelle bien précise dans l'écriture romanesque africaine.

En un mot, les instances énonciatives nous ont permis de comprendre que les faits d'énonciation attestés dans le roman africain constituent une adaptation de celle-ci aux conditions locales particulières et visent de façon consciente ou inconsciente à atteindre un niveau appréciable d'indigénisation ou d'autochtonisation. C'est donc un ensemble des stratégies énonciatives qui ouvrent la voie à une forme d'appropriation du français en tant qu'instrument d'expression et de communication à travers l'espace francophone et informent sur le degré d'adhésion du sujet parlant et les prises de position pour avoir accès aux représentations du locuteur et à sa manière de situer l'identité ou l'altérité dans un contexte où l'oralité trouve largement sa place.

### 3. Les marqueurs spatio temporels

Les marqueurs spatio temporels sont des indices de la tradition orale que les auteurs utilisent pour situer les événements du récit. C'est pourquoi dans notre corpus les auteurs en font usage. Ils utilisent l'oralité pour la transmission et l'acquisition des connaissances. Binam Bikoi (2003 : 11) de dire : « L'oral est

fondation de toute tradition littéraire. » Comme pour dire que le verbe est le truchement de toute œuvre poétique. Les marquages spatio temporels relatifs à la tradition orale et les genres de l'oralité retiennent notre attention dans cette partie.

#### 3.1. L'ancrage spatial

L'espace est un environnement dans lequel évoluent les personnages. Il a une grande incidence sur le déroulement de l'action et partant sur la compréhension d'une œuvre. Dans le cadre de l'oralité, l'étude de l'espace permet de déceler l'aire géographique des auteurs à travers les propos des narrateurs :

15- *Tishon* était une ville, avec sa population dot plus de la moitié se retirait dans les champs au petit matin. (LRC, 46)

16- Le grand père et l'enfant se réfugièrent au *bois sacré de Boroko*, le bois du cimetière invisible, enceinte des tombes royales. (LEC, 91)

17- Grand dîner ce soir à la *plantation* ! cria-t-elle en frappant ses paumes l'une contre l'autre. (LRK, 150)

18- J'avais pris l'habitude de dormir là où le sommeil me prenait : *sous le monument aux morts, sur le Person de la poste* ou dans *les abords de la rue du Lac-Rweru*. (LRK, 51)

19- Quand nous avons pris les armes contre les premiers colons, c'était pas pour la fantasia, mon ami. Nous voulions un *Zimbabwe* libre, fier de son identité, de son histoire, de sa langue et de ses traditions. Et que voyons-nous ? *Harare* aussi pervertie qu'une métropole anglaise. Un peuple sans personnalité et délabré jusque dans les moindres replis de son cerveau. (LRK, 343)

Il ressort de l'étude du cadre spatial que la majorité des espaces où cheminent les héros sont des espaces africains réels ou fictifs. Ces toponymes réfèrent à des espaces tantôt dits « ouvert », c'est-à-dire le lieu où les actions principales se déroulent (la grande surface gérée par les locuteurs et leurs interlocuteurs). Il est significatif dans l'énoncé, en ce sens qu'il est un espace de culture et d'éducation dans les énoncés 12 et 16. Tantôt des espaces dits « fermé », un lieu privé, un cadre privilégié pour les rencontres, le rapprochement et l'éloignement des personnages, l'énoncé 14. Tantôt des espaces dits « virtuel » tels dans l'énoncé 15, c'est-à-dire une représentation de



l'étendue que l'individu se fait dans sa psychologie.

La prédominance de ces toponymes et onomastique africains est un signe manifeste de l'intérêt d'articuler l'œuvre littéraire dans son contexte culturel. Chacun puise dans le vaste réservoir des procédés narratifs de l'oralité, et partant veut montrer l'enracinement identitaire et socioculturel de son œuvre.

### 3.2. L'ancrage temporel

On retrouve certaines marques temporelles qui font intervenir les activités qui relèvent des us et coutumes des communautés traditionnelles africaines.

#### 3.2.1. Les astres

Dans la tradition orale, la notion de temps s'est fondée depuis les origines du peuple sur les astres que d'aucuns durent d'ailleurs les déifier. En d'autres termes, les Africains se servent des astres notamment la lune, le soleil et la position de certaines étoiles pour fixer le calendrier annuel. A titre illustratif examinons les énoncés ci-après :

20- Le disque rouge du *soleil du soir* avait été englouti comme à l'accoutumée, par la gueule puissante, mystérieuse, qui, invisible, vit à un coin du ciel. (LRC, 80)

21- Le disque laiteux de la *lune* pendait à un coin du ciel serein. La nuit s'annonçait, riche en promesses, en gaieté. (LRC, 25)

22- *Le soleil* est d'une chaleur torride le jour, mais qui n'empêche en rien la venue du crépuscule. (LRC, 25)

23- La palabre dura *des soleils et des lunes*. Ils durent offrir la moitié de leur eau de vie pour échapper à la mort et un miroir grossissant. (LRK, 32)

Il s'avère que le lever du soleil, l'évolution de ses rayons en fonction des mouvements de l'astre et sa position permettent d'évaluer la fin de la journée. De même la référence à la lune permet d'identifier la tombée de la nuit. Comme on peut le remarquer à partir des occurrences sus énumérées, le temps est perçu à partir du soleil. Dans l'énoncé **20**, la position du soleil montre qu'il fait jour et surtout que le soleil est au zénith. On note une chaleur torride en journée. Dans les sociétés traditionnelles africaines, à partir de la canicule du soleil, l'on doit savoir qu'il est midi. C'est donc à partir de la position du soleil que les moments de la journée sont déterminés entre autres (matin, midi,

après-midi, soir, la nuit). De même la référence à la lune permet d'identifier la tombée de la nuit (18). Que dire des saisons ?

#### 3.2.2. Les saisons

Une saison est une période de l'année caractérisée par la constance de certaines conditions climatiques par l'état de la végétation. Dans notre corpus, considérons les illustrations suivantes :

21- Cette année-là, Kolisoko transhumait du côté de Bombah. Sibé devait avoir quinze *hivernages*. Mountagah son camarade d'enfance, et lui s'étaient levés tôt et avaient aidé les veaux à sortir en jouant avec leurs queueues. (LEC, 51)

22- Alors cette charmante génisse fête aujourd'hui ses *vingt-deux hivernages*, whisky, champagne, délicieux mets et une floraison de belles conquêtes auxquelles il ne manque ni la classe ni la grâce. (LEC, 45)

23- Aujourd'hui, nous semons le maïs et la *sécheresse* ne nous promet pas de belles récoltes. (LRC, 30)

Au regard des énoncés ci-dessus il convient de souligner que la notion de la temporalité est exprimée à travers les saisons. Dans l'énoncé **21** pour situer l'âge exact du jeune garçon Sibé on compte ici le nombre d'hivernage passés. Le narrateur dit « *Sibé devait avoir quinze hivernages* » cela suppose que Sibé ait probablement 15 ans d'âge. Davantage, la temporalité est en rapport avec les semailles qui dépendent de la pluviométrie, et le temps de la récolte, énoncé 23. Outre la saison, les signaux écologiques participent aussi de la perception du temps dans la tradition orale.

#### 3.2.3. LES SIGNAUX ÉCOLOGIQUES

De façon générale, les signaux émis par les animaux permettent également de percevoir le temps dans la société traditionnelle africaine. Ainsi le chant du coq peut être un signal pour situer le temps qu'il fait surtout dans la nuit comme nous pouvons le remarquer dans l'énoncé suivant.

24- *Le coq a poussé son cocorico*. Avec le pieu, je fais un tour ovale dans le bouchon de banco. Je sors comme un poussin de sa coque. je fais sept fois le tour du village et je crie « quelqu'un est né » (LRK, 207)

25- *Le premier coq n'avait pas chanté* lorsque Mangwa se retrouva

devant la porte de Yajou qui l'avait quittée au milieu de la nuit. (LRC, 31)

Tout compte fait, l'étude de marquages spatio temporels a permis de

o	<b>Proverbes</b>	<b>Enseignements</b>	<b>Références</b>
8	<i>Elle (Mangwa) savait que la main faible ne peut tenir le glaive de la justice.</i>	<i>La femme n'a pas le pouvoir de s'insurger contre la nature inhumaine.</i>	LRC, 130
9	<i>Les vieux ne disent-ils pas que l'eau ne quitte jamais son lit et que le bois, même en passant des siècles dans le fleuve ne pourra jamais devenir poisson ?</i>	<i>Nul ne peut se départir de sa véritable culture quel que soit le nombre d'années vécu à l'extérieur.</i>	LRC, 106
0	<i>Au contraire, je n'étais pas mécontent de ma vie : la laideur du singe a-t-elle jamais empêché celui-ci de jouir des délices de l'existence ?</i>	<i>Quelle que soit la présentation physique obscène d'un homme, les situations n'entravent en aucun cas le bénéfice qu'il pourrait tirer des ambiances quotidiennes.</i>	LEC, 22
0	<i>Rappeler aux peuls quelques précieuses évidences. A savoir qu'un seul doigt ne peut ni filer le coton ni jeter la pierre ni ensemercer la graine, qu'une seule branche ne fait pas l'arbre.</i>	<i>Lorsqu'on est ensemble, on est plus fort. Union fait la force.</i>	LRK, 223

**26-Le premier coq chanta :** le jour allait bientôt se lever. Le lever du jour était toujours le prélude au calvaire public de Mangwa. (LRC, 135)

Dans les énoncés sus cités, on remarque que les chants du coq annoncent le lever du jour. C'est dans cette optique Noumssi (2004 :46) affirme *les chants du coq sont les premiers signaux invitant à démarrer le cycle temporel de la journée*. C'est donc au chant du coq que le narrateur effectue sa sortie comparativement à celle d'un poussin de sa coque, énoncé 24. Il a attendu un moment précis de la nuit pour réaliser cet acte. Moment pendant lequel tout le monde devait être dans un profond sommeil, comment le savoir, ce temps ? Grâce au chant du coq qui atteste probablement du temps qu'il fait. L'ancrage temporel se mesure à la perception des changements atmosphériques.

### 3.2.4. LES SIGNES ATMOSPHERIQUES

Le changement de saisons est aussi perçu à travers les modifications atmosphériques.

**27-** Ils réintégraient chaque fois l'école dès que *les premiers nuages* obstruaient le ciel. (LEC, 21)

Au moment où l'on constate l'obstruction par les nuages, cela annonce très souvent la pluie. C'est donc à partir des changements subis par les éléments de la nature que les élèves comprennent qu'ils sont passés d'une saison à une autre et donc qu'il est temps de retourner à l'école. A travers le marquage temporel relatif à la tradition orale, on note des manières de dater type du milieu africain. On y trouve des modes d'expression de la temporalité (soleil, lune, chants du coq) propres aux langues africaines.

comprendre que les indicateurs de lieu et de temps de l'oralité ont une valeur culturelle et une orientation référentielle qui donnent place aux genres oraux.

### 3.3. Les genres de l'oralité

Comme le remarque F. Lambert (2001 :70) « il ne fait pas de doute [...] que la présence dans le roman, de contes, de chansons, de récits allégoriques, de proverbes, de poèmes relève de l'influence de la littérature orale qui n'établit pas de barrières entre les genres. Elle permet de passer de l'un à l'autre dans un même récit. » En effet, ce genre d'organisation du récit produit nécessairement une esthétique du mélange qui est un des aspects fondamentaux de l'écriture ethnostylistique. Ainsi, dans notre corpus, ces genres sont parfaitement intégrés dans le récit. Analysons quelques-uns notamment les proverbes, les maximes et les devinettes.

#### 3.3.1. Les proverbes

Les proverbes sont des énoncés doxiques qui véhiculent une vérité d'expérience vécue par une communauté donnée. En tant qu'élément doxique et sous ensemble de la sentence,

Le proverbe se définit par son indexation à une sagesse populaire et par sa forme figée. Il apparaît nécessairement comme une citation, et permet au locuteur qui fait appel à lui de se donner la garantie d'un savoir collectif emmagasiné dans un répertoire culturel. (Amossy 2000 :120)

Ainsi, ce sont des énoncés lapidaires inspirés des expériences de la vie quotidienne, véhiculant des messages imagés et qui s'insèrent harmonieusement dans la chaîne parlée. Ils se rencontrent dans toutes les civilisations. Ils rendent compte des dires, des sources lointaines et profondes

d'un peuple. Très souvent pris comme des sagesses pratiques que l'on retrouve sur les formes elliptiques ou figurées, les proverbes et les locutions proverbiales abondent dans l'œuvre occurrente et nous avons dressé un tableau relatif à ces derniers et à leur enseignement.

Ce tableau nous permet de constater que les proverbes véhiculent des enseignements. Ils sont des constructions qui étalent au grand jour le génie de la langue et la profondeur de la culture. Au surplus, les proverbes apparaissent comme une mise en garde sur les dangers de la vie. Ils ont une grande portée didactique et sont considérés comme des armes avec lesquelles l'homme doit faire face à ses problèmes afin de trouver une solution et adopter une meilleure attitude face à la réalité sociale. Aussi remarquons-nous que dans ces proverbes l'homme constitue le centre de la cosmogonie. L'africain vit avec la nature et les animaux. Il ne saurait vivre seul, coupé de son environnement. Tout s'organise autour de l'homme qui est au début et à la fin de toute réflexion. C'est la raison pour laquelle ce sont généralement les personnes âgées, nanties d'une expérience de la vie qui prennent en charge ces énoncés qui ont quasiment les mêmes fonctions que les maximes.

### 3.3.2. Les maximes

Les maximes sont des propositions générales se référant à un sujet universel et qui servent de règles. Autrement dit, les maximes sont des règles de morale, de conduite, des jugements ou appréciations d'ordre général, elles servent d'enseignement, de recette. Tout comme les proverbes, les maximes sont des parémies, et du même coup des sentences qui relèvent de la doxa. Mais elles s'éloignent du proverbe en ce qu'elles énoncent des règles de façon très générique et englobant, voire universelle ; des préceptes qui tiennent lieu d'éthique à respecter.

41- Peut-être eut-il mieux valu ne plus s'approcher de cette demeure pas comme les autres, le dicton affirmant *qu'une mort prématurée arrive toujours à qui veut tout voir et tout entendre.* (LEC, 39)

42- *"On n'arrête pas le rocher qui dévale la pente. On ne commande pas à la brousse de cesser de grouiller"*. (LEC, 56)

43- Il en est ainsi dans nos arènes de lutte : quand un *adversaire vous*

*terrasse, fouillez bien sa case ; si vous trouvez son talisman, la revanche est à vous.* (LEC, 80)

Les maximes susnommées, de par leur contenu, sont des énoncés parémiologiques qui présentent les généralités, et permettent d'emporter l'adhésion d'un auditoire par leur caractère général. Elles se caractérisent alors par ce qui donne forme de sommet à la pensée africaine dont les principaux éléments sont le véhicule de l'idéal social du point de vue comportemental et moral. Dans cette emprise du générique dans l'argumentation, les devinettes s'intègrent allégrement.

### 3.3.3. Les devinettes

La devinette présente une structure souvent complexe qui repose sur le jeu de langage et les niveaux de sens. C'est un jeu auquel se livrent les jeunes, les enfants voire les adultes pendant les veillées. Mendo Zé (2007 :12) la définit comme « une forme de parole institutionnalisée, un support mnémotechnique qui offre la possibilité de développer la compétence programmatique de l'individu. Elle s'apparente aussi à une parole conflictuelle dont la finalité sert à montrer une certaine ascendance intellectuelle. » Considérons les occurrences suivantes

44- « Devinette ! Une source est née derrière ma case mais je ne puis y aller boire. »

- Ta sœur, tu ne peux pas l'épouser. (LVD, 23)

45- « Nous sommes deux frères, mais nous ne nous voyons jamais » : tes oreilles ou tes yeux. (LRC, 86)

46- Quel est le pays où les enfants portent une barbe à la naissance ? » : le champ de maïs. (LVD, 196)

47- « J'ai lancé une flèche qui en atteignant son objectif s'est muée en une myriade de flèches » : le chasseur. Non tu es loin de la réponse. Ah lje comprends c'est la semence et la récolte. (LRC, 23)

Dans cette séance de devinettes, nous constatons que les questions et les réponses sont simultanées. On y décèle un fonctionnement de règles qui obéit à la promptitude et à une relation d'équivalence. En effet, les participants aux devinettes se sont arrangés à formuler des énoncés qui ont trait soit à la vie communautaire (*ta sœur, tu ne peux pas l'épouser*), soit à l'activité paysanne (*Le champ de maïs, la semence*

*et la récolte*). Cela entraîne un parallélisme fondé sur la ressemblance formelle. Les devinettes dans l'écriture romanesque africaine se présentent sur la forme des images et leur maniement est d'autant plus dynamique qu'il est ouvert à la création. La séance de devinettes a une grande richesse ludique, voire didactique.

L'analyse de mélanges des genres de l'oralité (ou littéraires) dans les romans africains a permis de voir à quel point le substrat culturel y est apparent et important. En effet, l'écriture romanesque montre que les structures esthétiques orales ont toujours joué un rôle fondamental dans l'élaboration du tissu narratif. Les genres de l'oralité sont de véritable miroir de la culture et de l'identité africaine et qui situent l'œuvre littéraire dans l'environnement culturel de sa production. Ces marques reflètent les modes de vie et les valeurs culturelles d'une société. Il s'agit d'un phénomène ethnostylistique. Aussi peut-on affirmer avec J. Fame Ndongo (1986 :116) que « L'oralité féconde donc de toute évidence, le texte romanesque en Afrique, dans son fonctionnement profond et intime. Elle génère un tissu narratif complexe qui enrichit de manière substantielle la littérature universelle et immortalise les œuvres produites par les créateurs nègres » et aussi manifestement dans les structures imageantes.

#### 4. Les structures imageantes

Dans les francographies africaines actuelles, l'expression imagée est un moyen privilégié de communication à travers lequel nombre d'écrivains traduisent leur vision spécifique du monde. C'est pourquoi Fromilhague et Sancier (1991) pensent que ces structures reposent sur une rupture d'isotopie : l'association des sèmes spécifiques en principe incompatibles abolit les catégories logiques et impose une recatégorisation, une redistribution subjective où se manifeste une vision personnelle et imaginaire du monde. Nous étudions à travers la comparaison, la métaphore et la personnification comment les images puisent dans l'environnement et la socioculture africaine.

##### 4.1. La comparaison

La comparaison est une figure d'analogie qui repose sur un comparant, un comparé et un modalisateur. A en croire Pierre Fontanier (1977 :377), elle

consiste « à rapprocher un objet d'un objet étranger ou de lui-même pour en éclaircir, en renforcer ou en relever l'idée par les rapports de convenance ou de disconvenance ; ou si l'on veut de ressemblance ou de différence ». Les thèmes de comparaison sont des référents qui renvoient tantôt à l'humain, tantôt à l'animal et tantôt à la nature :

**48-** La manœuvre est étroite et ils n'auront qu'une alternative : *gagner une nouvelle vie ou pourrir de l'intérieur comme un tronc d'arbre rongé par les termites* sous une écorce laissée indemne. (LEC, 77)

**49-** Je vois, homme, que tu n'es pas d'ici. Oui, rien de plus vrai : *tu sens l'étranger comme le bouc sent le bouc*. (LEC, 104)

**50-** Cette negraille-là n'avait plus peur. [...] Elle narguait les policiers, se moquait de leurs *fusils et de leurs casques en forme de calebasse*, [...] LEC, 140

**51-** Le destin est *comme la peau du crâne*.

**52-** A Bakamtsché, l'homme était celui *qui ne ressemblait pas à la queue de la poule*. (LRC, 59)

**53-** Tu dois prendre des dispositions *à la manière de la chèvre qui a cassé sa corde*.

**54-** Mangwa se demandait si elle dormirait aussi avec sa tête lourde *comme un grenier au lendemain de grandes récoltes, chaude comme si on y eut allumé un grand feu de veillée*. (LRC, 91)

Du reste, toutes ces comparaisons posent l'éloignement des réseaux isotopiques des éléments comparés, comme nous l'avons affirmé un peu plus haut. En effet, Makhily Gassama (1995 :100) explique ce phénomène en ces termes : « dans le style africain, plus les deux objets sont physiquement ou moralement éloignés l'un de l'autre, la comparaison et la perspicacité du locuteur sont appréciées. » A en croire cet auteur, il va sans dire que la comparaison ne vaut son pesant d'or en contexte africain que par l'écart physique ou intellectuel susceptible d'exister entre les objets et les êtres confrontés. Dans toutes ces comparaisons, les auteurs africains s'arrangent à mettre en exergue le caractère humain, animal ou végétal pour expliquer et rendre concrète la situation relative dont ils font mention sur l'être ou la chose présentée. Ces différentes similitudes évoquées forment

des images qui donnent les éléments appropriés sur ce qu'ils veulent transmettre ; et trouvent leur raison d'être dans l'environnement africain. Ceci traduit le degré de connaissance du milieu traditionnel et socioculturel où les métaphores se glissent aussi subtilement dans le récit.

#### 4.2. La métaphore

A en croire Marcel Cressot et alii (1998 :72) « la métaphore est un changement sémantique par lequel un signifiant abandonne le signifié auquel il est habituellement lié par un autre en vertu d'une comparaison qui retient des ressemblances arbitrairement privilégiés. » Le processus de métaphorisation met en exergue quelques-uns des sèmes au détriment des autres. Il consiste alors en des similitudes sans marques textuelles. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles Fontanier (1977 :99) estime que cette structure repose sur la présentation « d'une idée sous le signe d'une autre idée plus frappante ou plus connue, qui d'ailleurs, ne tient à la première par aucun lien autre que celui d'une certaine conformité ou analogie. »

**55-** Tu ne pourrais pas. Il y a trois choses auxquelles aucun homme ne peut résister : *l'or, le pouvoir et la femme. Et moi, je suis les trois !* Hi, hi, hi ! (LRK, 50)

**56-** *Le préfet* dut pondre un arrêté pour faire cesser le carnage. Mais à la mort de sa femme, le *vieux renard* trouva le moyen de heurter une nouvelle fois les usages et la loi. (LRK, 38)

**57-** Si vos femmes se lassent de vos *margouillats évanouis*, faites-leur du bien : ouvrez-leur la porte. Je suis là et je sais piler : *mon pilon est ferme*. (LCB, 85)

**58-** Tout ce monde-là tient sur le dos de la petite bâtisse. Ce sera le monde de nos *gouttes de sperme* tant qu'elles s'y seront mêlées, qu'elles en auront saisi les mécanismes, sinon ce sera la roue qui les écrasera, les réduira en nuages invisibles... (LEC, 81)

Au final, par l'usage des métaphores, les écrivains établissent des analogies chargées de connotations expressives lesquelles convoquent des aspects socioculturels qui font penser à l'Afrique et à la manière de vivre des Africains. Dans ce contexte, les métaphores permettent de décrire le réel avec un statut proche de la fiction. Enfin la métaphore transporte, pour ainsi dire, la signification propre d'un mot à un

autre signifiant qui ne lui convient qu'en vertu d'une comparaison qui est dans l'esprit. La figure d'analogie dite de personnification n'échappe pas à ce contexte.

#### 4.3. La personnification

La personnification consiste à faire d'« un être inanimé, insensible, ou d'un être abstrait et purement idéal, une espèce d'être réel et physique, doué de sentiment et de vie, enfin ce qu'on appelle personne ; et cela par simple façon de parler » (Fontanier 1977 :111). Ceci étant, la personnification donne une apparence humaine à une chose inanimée, un animal ou une entité abstraite. Des occurrences abondent dans notre corpus :

59- Le lion du village exige que tout son monde se retrouve sur la place du village demain dès l'aube. (LVD, 145)

60- Le soleil accablait, allait, furieux à la conquête d'une terre. (LRC, 25)

Dans l'univers africain le roi est un être puissant, vénéré. C'est pourquoi, pour présenter son action, l'auteur préfère attribuer la parole à un lion (animal puissant de la forêt) pour montrer sa suprématie. Par ailleurs, l'auteur attribue l'action des colonisateurs à une entité abstraite (le soleil). Celui-ci constitue un obstacle pour la population de Bakamtsché qui ne vit que de leurs activités paysannes.

Au final, l'on peut mentionner qu'à l'instar des autres écrivains francophones, les auteurs négro africains plus particulièrement utilisent l'image comme instrument privilégié de communication. A la lumière des analyses faites, on peut dire que l'image ennoblit l'animal et le végétal en les humanisant. Ces procédés mettent en exergue le fonctionnement du texte littéraire africain dans une francographie en plein essor et en quête d'identité et d'affirmation.

En dernière analyse, l'étude des structures énonciative et ethnostylistique dans l'écriture romanesque africaine francophone nous amène à comprendre que l'œuvre littéraire - le roman singulièrement - est enracinée dans la tradition et la socioculture africaine avec une vision du monde nègre où la faune, la flore, l'homme ainsi que ses relations à la cosmogonie génèrent des procédés esthétiques spécifiques. Ceci est une marque d'originalité en ce sens qu'en associant les éléments de la tradition

orale et de l'écrit, ils donnent lieu à de nouveaux éléments esthétiques qui se manifestent à travers un langage en français qui n'est que le pendant d'une compétence d'oralité (hypoculture) dont toutes les manifestations ont été sériées aux niveaux linguistique et stylistique. En paraphrasant Noumssi (2004 :101), nous pensons que ces nouveaux éléments esthétiques actualisés en français (hyper culture) constituent les marques d'une francographie africaine contemporaine qui participe d'une véritable stratégie de conquête et d'émergence d'une esthétique littéraire africaine en francophonie du sud. C'est ce phénomène qui connote le texte

romanesque négro-africain actuel où se manifestent des procédés ethnostylistiques identitaires. La littérature négro africaine francophone devient ainsi le lieu privilégié de reconfiguration et de reconstruction des systèmes identitaires et socioculturels ouverts au monde. Il faut donc conclure que quel que soit le type de discours que l'on aura prononcé sur l'écriture romanesque africaine, l'on ne peut se départir de son contexte socioculturel et sociotraditionnel d'où l'affirmation de Mendo Ze (2004 :25) « on ne peut opportunément étudier nos textes sans tenir compte de la dimension culturelle. »

### LITERATURE

1. Amossy, R., 2000, *L'Argumentation dans le discours*. Paris, Nathan.
2. Bakhtine, M., 1978, *Esthétique et théorie du roman*. Paris, Gallimard.
3. Bally, Ch., 1951, *Traité de stylistique française*, 3<sup>e</sup> édition. Paris, Klincksieck.
4. Benveniste, E., 1966-1974, *Problèmes de linguistique générale*, 1 & 2. Paris, Gallimard.
5. Binam, Bikoi, Ch., 2003, *Littérature orale traditionnelle ou littérature universelle*, Yaoundé.
6. Cressot, M., James, L., 1998, *Le Style et ses techniques*. Paris, PUF.
7. Dubois, J., Giacomo, M., 2001, *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Armand Colin.
8. DUBOIS, Jean., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, Ch., 1999, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris, Larousse Bordas/ HERR.
9. Ducrot, O., Schaeffer, J.-M., 1995, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, Le Seuil.
10. Fame Ndongo, J., 1986, De l'oralité à l'écriture : l'exemple du roman négro africain, *Annales de la Faculté des Arts, Lettres et sciences humaines*, Université de Yaoundé I, vol.2, no 2, pp.107-116.
11. Fernando, L., (2001), « Un leader de la critique africaine, Mohamadou Kane », in *Etudes françaises*, vol.37, no 2, pp.45-77.
12. Fontanier, P., 1977, *Les Figures du discours*. Paris, Flammarion.
13. Fromilhague, C., Sancier, A., 1991, *L'introduction à l'analyse stylistique*. Paris, Bordas.
14. Gassama, M., 1995, *Langue d'Ahmadou Kourouma ou le français sous le soleil d'Afrique*. Paris, Karthala et ACCT.
15. Kerbrat-Orecchioni, C., 1999, *L'Enonciation. De la subjectivité dans le langage*, 4<sup>e</sup> édition. Paris, Armand Colin.
16. Kleiber, G., 2000, Sur le sens des proverbes, *Langage*, n° 139, pp. 40-59.
17. Latin, D., 2002, Oralités africaines et Modernité: stratégies pour la conquête d'un champ symbolique africain de la diversité linguistique dans l'espace littéraire francophone, *Sudlangues*, n° 1, pp.1-10.
18. Maingueneau, D., 1993, *Le contexte de l'œuvre littéraire*. Paris, Dunod.
19. Mendo Ze, G., 2004, Introduction à la problématique ethnostylistique, *Langues et communication. Propositions pour l'ethnostylistique*, n° 4, vol. 1, pp.15-35.
20. Mendo Ze, G., 2007, *De l'ethnostylistique pratique : commentaire de l'épilogue du Vieux nègre et la médaille de F. Oyono*, Yaoundé.
21. Molinié, G., 1986, *Éléments de stylistique française*. Paris, PUF.
22. Monenembo, T., 1986, *Les Écailles du ciel*. Paris, Le Seuil.
23. Monenembo, T., 2008, *Le Roi de Kahel*. Paris, Le Seuil.
24. Ndachi Tagne, D., 1986, *La Reine captive*. Paris, L'Harmattan.
25. Noumssi, G.-M., 2004, Pour une lecture ethnostylistique de Les Soleils des indépendances d'Ahmadou Kourouma, *Langues et communication*, no 4, vol.1, pp.81-101.
26. Tansi Labou, S., 1979, *La Vie et demie*. Paris, Le Seuil.

УДК 81'255.2  
ББК Ш307

**Э. Л. Арриасу**  
Буэнос-Айрес, Аргентина

**E. L. Arriazu**  
Buenos Aires, Argentina

## СТИЛЬ И СМЫСЛ В ПОЭТИЧЕСКОМ ПЕРЕВОДЕ

**Сведения об авторе:** Эухенио Лопес Арриасу, доктор филологии, преподаватель Государственного института высшего профессорско-преподавательского состава университета им. Хоакина В. Гонсалеса; адрес: Айякучо 632, САВА, C1026AAF, Буэнос-Айрес, Аргентина; e-mail: earriazu@yahoo.com.ar.

## ESTILO Y SENTIDO EN LA TRADUCCION POETICA

**RESUMEN:** La traducción poética suele hacerse en relación a una norma de carácter tácito y tradicional que impone su propio estilo al texto traducido. Al mismo tiempo, el cambio de lengua implica un nuevo conjunto de significantes con una nueva disposición, lo que inevitablemente produce nuevos sentidos. Así, y conforme con esta tradición, el verso sílabo-tónico ruso bien puede ser vertido en verso silábico español, la rima consonante cambiarse por rima asonante, etc. Y en lo que hace a lo semántico, es lícito que el poema resultante aspire a sostenerse como poema autónomo, a durar mientras duren los materiales que lo soportan. El presente trabajo se propone confrontar los análisis del poema «Папыс» de Lermontov y de una de sus traducciones recientes en Argentina con el fin de extraer algunas conclusiones sobre las funciones de la traducción dentro de la tradición y del sistema literario de llegada de la misma.

**PALABRAS CLAVES:** Traducción poética, sistema literario, estilo, sentido.

**Datos del autor:** Eugenio López Arriazu, Doctor en Letras de la Universidad de Buenos Aires, Profesor en Inglés del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González"; Dirección: Ayacucho 632, CABA, C1026AAF, Buenos Aires, Argentina; e-mail: earriazu@yahoo.com.ar

**E. L. Arriazu**  
Buenos Aires, Argentina

## STYLE AND MEANING IN POETIC TRANSLATION

**ABSTRACT.** Poetic translation is usually carried out in relation to a tacit and traditional norm, which imposes its own style onto the translated text. At the same time, the change of language implies a new set of signifiers with a new disposition, what inevitably produces new meanings. Thus, according to this tradition the Russian accentual-syllabic verse can be translated into Spanish language as syllabic verse, Russian consonant rhyme while translating becomes Spanish assonant rhyme etc. As to semantics, the resulting poem reasonably tends to be considered as an autonomous poem, it will exist as long as the materials that support it can last. The present paper will confront the analysis of a poem by Lermontov and one of its recent translations in Argentina in order to draw some conclusions about the functions of translation within the tradition and the literary system of destination.

**KEYWORDS:** poetic translation, literary system, style, meaning.

**About the author:** Eugenio López Arriazu, PhD in Literature, English Teacher of Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González". Address: Ayacucho 632, CABA, C1026AAF, Buenos Aires, Argentina.

Así como la astronomía nos recuerda que nuestros ojos nos engañan y que el sol en realidad "no sale", la teoría literaria debe recordarnos permanentemente, contra el sentido común y el hábito de la comunicación, que forma y contenido son indisolubles. Es decir, si cambia la forma, cambia el sentido. Se puede postular, por supuesto,

una relación variable, de mayor o menor intimidad entre forma y contenido, entre los aspectos fónicos, tonales y gráficos, y el contenido semántico-conceptual, pero en poesía la intimidad siempre será extrema. Ya nadie sostiene, como hacía Nicolas Boileau, que el poeta debe ornar y embellecer:

Le poète s'égayé en mille

inventions,

Orne, élève, embellit, agrandit  
toutes choses,

Et trouve sous sa main des fleurs  
toujours écloses.

...

Sans tous ces ornements le vers  
tombe en langueur,

La poésie est morte ou rampe  
sans vigueur ;

(Boileau, 1881: III, vv. 174-189)

O, como Jonathan Swift en similar sintonía, que la poesía es “an ornamental part of learning” (Swift, 1963: 105). Ya nadie sostiene que los tropos sean un ropaje para un sentido que podría cambiar de hábitos sin perder su identidad. Sin embargo, se sigue traduciendo como sí así fuera. Los traductores de poesía somos quizás más conscientes que ningún otro de que no hay sentido que quede intacto cuando se le cambia la forma. Y sin embargo, igual traducimos. ¿Por qué se traduce entonces? Abordaremos esta pregunta después de procurar, a través de un análisis concreto, ver de qué manera el cambio estilístico producido por la traducción crea un poema nuevo con sentidos diferentes de los del original.

El poema elegido es Папыс de Lérmontov. Contrastaremos el original con la traducción de Fulvio Franchi (2014). ¿Por qué la traducción de Franchi y no otra? Porque nos parece buena y representativa de una tradición traductora. No se trata aquí de criticar la traducción como si en ella hubiera errores que la hacen infiel al original. Por el contrario, partimos del supuesto de que sólo se puede traducir *contra* el original, aunque con reglas de juego heredadas que el traductor adopta o discute y utiliza con mayor o menor libertad.

“El velero” (así se llama el poema de Franchi)<sup>77</sup> observa la tradición hispanoamericana para traducir poesía: respeta la distribución en estrofas y la unidad del verso, pero con número de sílabas libre y con un tratamiento incidental de la rima. Este enfoque le permite al traductor cierta “fidelidad” al sentido, en tanto se reduce la búsqueda de sinonimias y paráfrasis para ajustarse a la economía del verso o a la necesidad de rima. Además, le da libertad para producir un ritmo poético que le otorgará identidad al poema como tal (y no como

prosa). Puede decirse con Tiniánov que éste es el principio constructivo dominante del nuevo poema. Ello puede verse claramente en la subordinación de las rimas al ritmo. Por ejemplo, la primera de las tres estrofas:

¡Brilla blanco el velero solitario  
en la niebla azul del mar!...

¿Qué busca en aquel país lejano?

¿Qué abandonó en su país natal?

El traductor respeta aquí el esquema de rima alterna del original<sup>78</sup>, sólo que sustituyendo la rima consonante por la asonante (procedimiento también característico de la tradición hispanoamericana). Pero ello es así porque la lengua se las facilita sin tener que acudir al uso de sinonimia o paráfrasis. De hecho, “solitario” y “lejano” coinciden en su posición con los originales “одинокой” y “далекой”, y el cambio de “mar” a posición final es necesario para que no se entienda “mar azul” en vez de “niebla azul”. Sin embargo, Franchi agrega una palabra en el tercer verso (“aquel”) y homogeniza la *variatio* стране / краю traduciendo ambas palabras por “país”. Estas dos últimas operaciones se deben a la búsqueda de un ritmo poético.

Mientras que en el original el ritmo es, casi estrictamente, el del tetrámetro yámbico ruso (de nueve sílabas), con apenas una variación rítmica que se repite en los dos primeros versos, la traducción produce un ritmo diferente. Veamos primero el original<sup>79</sup>:

- / - / - - - / - (9)

- / - / - - - / (9)

- / - / - / - / - (9)

- / - / - / - / - (9)

Ahora la traducción:

- / - - / - - - / - (11)

- / - / - / - / - (8)

- / - - / - / - / - (10)

- - - / - - / - / - (10)

El esquema muestra claramente que lo que se buscó es el verso silábico español, es decir, no surge ningún patrón sílabo-tónico; por el contrario, éste parece evitarse a favor de la variedad.

Hasta qué punto el ritmo silábico del español es el principio constructivo del poema lo muestran las dos estrofas restantes, donde la rima desaparece o queda reducida a formas inexactas de la

<sup>78</sup> Reproducido íntegro en el apéndice.

<sup>79</sup> Marcamos con barra las sílabas acentuadas y entre paréntesis el número de sílabas (entiéndase sílabas poéticas en ambos casos).

<sup>77</sup> Reproducido íntegro en el apéndice.



asonancia. El último verso del poema es ilustrativo en este sentido, pues muestra un hipébaton con respecto al original (Какбудтовбуряхестьпокой): “como si en ella calma fuese a hallar”. ¿A qué se debe la inversión? “Calma” produciría la misma asonancia inexacta que “hallar” con el segundo verso de la estrofa (“dorado”). Lo que está en juego es, nuevamente, el ritmo. Incluso vemos, si consideramos la rima como un factor rítmico, en tanto es también la repetición de un patrón, que lo errático de la rima sigue en la traducción los pasos del modelo rítmico silábico.

Ahora bien, el conjunto produce la impresión de verso libre. Es una impresión, porque la traducción no busca quizás que el poema se lea como verso libre. Esta última opción, en la que la unidad del verso no se respeta, aumentando así la libertad del traductor para jugar con el ritmo, no es inhabitual en la tradición hispanoamericana, pero Franchi la evita.<sup>80</sup> Aún así, refuerzan la impresión el uso moderno de minúsculas para los versos iniciales según la normativa del verso contemporáneo y, sobre todo, el hecho de que el libro no es bilingüe y no contiene una nota del traductor aclarando ni su labor ni las características del original. Sería no obstante erróneo acusar a Franchi de negligencia. Por el contrario, el traductor opera dentro de la tradición, donde lo que él brinda es, abrumadoramente, la norma. Por ejemplo, el análisis de unos quince libros de traducciones de poesía rusa publicados en Argentina en los últimos quince años muestra que, incluso cuando hay notas del traductor, en ningún caso éste explica las características métricas y compositivas de los originales. Voviendo a Папыс, agreguemos además que no circulan en español muchas traducciones del poema, más bien pocas, a diferencia de otras lenguas como el inglés o el italiano. Quien lea los poemas de Лёрмонтов en la traducción de Franchi confiará en el traductor y creará quizás (como le sucedió a Marisa Viniárski (1983) con las traducciones de Maiakovski en verso libre realizadas por Lila Guerrero), que así de innovadores eran los originales. Resaltemos, por último, que la traducción se presenta en tapa como tal y no como versión, lo que sugiere un mayor apego

al texto fuente, al menos según la convención vigente.<sup>81</sup>

Ahora bien, toda opción introduce consecuencias no buscadas. Es la regla de cualquier escritura. ¿Cómo afecta entonces el sentido la estrategia traductiva elegida? ¿Cuáles son las consecuencias del ritmo creado con tanta soltura y elegancia por Franchi? ¿Cómo modifican el sentido las elecciones léxicas del traductor? Analicemos “El velero” con prescindencia del original, como poema autónomo, como poema que, también él, aspira a durar mientras duren los materiales que lo soportan.

El primer verso comienza por un troqueo que, acentuado por el signo de exclamación de apertura, da un tono alto que ya casi no abandonará, todo lo contrario, pues el poema termina con un pico exclamativo. El último verso, que contiene sólo dos sílabas acentuadas, termina con una de ellas (“hallar”). La otra es “calma”, y como después de “calma” hay una cesura, “hallar” adquiere un impulso energético extra que se suma a su posición final. El énfasis doble sobre “hallar” (triple si consideramos el signo de exclamación) es además el trabajo sobre un motivo, el de la búsqueda de la calma, donde el término “búsqueda” tiene mayor relevancia o importancia que la calma (por su posición y tematización final). Además, los versos 3 y 7 ya habían introducido el motivo de la búsqueda, primero como pregunta retórica (“¿qué busca...?”) y luego por una negación (“la felicidad no busca”); de modo que el final (hallar la calma), parece responder a la pregunta del tercer verso.

Volviendo al comienzo, “El velero” es un poema sonoro en el que las aliteraciones en /b/ del primer verso (brilla, blanco, velero) crean una imagen potente que se redondea con “solitario”. Es decir, el poema nos brinda la imagen poderosa de un velero sin compañía, incluso podría entenderse “autónomo”, como un “lobo solitario”. Recién el segundo verso se encarga de dar un contexto negativo, al introducir la “niebla azul”.

La búsqueda de calma, entonces, (que se da de forma paradójica, pues se la busca en la tormenta), es una búsqueda agitada. Así lo señala el ritmo global del poema, en el que las olas

<sup>80</sup> Cf. la traducción de María Francisca de Castro Gil (1967).

<sup>81</sup> La diferencia entre versión y traducción no es objetiva, varía según “el espíritu de la época”.

juegan al son impredecible del silabismo español; lo señala también su tono exclamativo, y lo señalan las vivencias del velero. A través de la personificación (introducida ya en el primer verso y continuada con las preguntas retóricas de los versos 3 y 4), el poema nos brinda en el verso 6 un velero cuyo mástil “chilla” y “se retuerce”. Es decir, tenemos aquí la vocalización de un ser animado y el movimiento extremo de algo que no puede ser un mástil inanimado. Sonido y movimiento, además, de gran sufrimiento, que tiñen de un dramatismo especial y enigmático tanto el estoicismo aparente de no buscar la felicidad ni huir de ella, como la rebeldía de buscar la calma en la tormenta. Sonido y movimiento que están en el centro gráfico del poema, en su corazón de papel. El conjunto da un tono de desesperación al arrojado final de ese ser solitario frente a un destino antitético de encrucijadas (país lejano/país natal, juegan las olas/chilla el mástil, la felicidad no busca/de la felicidad no huye, bajo él/sobre él, tormenta/calma).

Por último, la personificación del velero encubre un poco la hipálage. Si es posible, y por supuesto hay que hacerlo en alguna instancia del análisis, adjudicar los sentimientos del velero al yo lírico (ausente, pero implícito en la enunciación), esto es algo que no surge quizás inmediatamente por la fuerza con que se nos presenta el velero como un ser vivo y a la deriva.

Magnífico poema.

Veamos este drama en la versión rusa de Lérmontov.

El poema de Lérmontov, no se llama “El velero”, sino “La vela”, y el primer verso dice:

Белеет парус одинокой  
(Blanquea la vela solitaria)

Parece que nos cambiaron el poema. No hay exclamaciones, ni aliteraciones, ni énfasis trocaico, y “la vela blanquea”, se ve blanca y ise siente sola! Es una sola palabra en el centro de un verso de tres, entre la blancura en movimiento y una soledad que ya no es física, sino espiritual. Porque “одинокий” puede traducirse como “solitario”, pero en ruso nos da el adverbio para el sentimiento, como puede leerse en la primera entrada del diccionario de Ожегов: “В большом городе он чувствовал себя одиноко”, “en la gran ciudad se sentía solo” (y no “solitario”). No se trata aquí de que la traducción sea

incorrecta: “solitario” y “одинокий” comparten algunos de sus semas. El hecho es que el alcance semántico de las palabras difiere y activan sentidos posibles, indicios fluctuantes, que construyen de manera diferente el sentido de los poemas.

Recién al final del segundo verso aparece el signo de exclamación, y el sentido vuelve a fluctuar. La pausa entre verso y verso nos permite sentir, a contrapelo de la estructura sintáctica, que la exclamación atañe sólo al segundo verso. Se acentúa así el contraste entre el blanco y el azul, pero se funden simbólicamente la soledad y la bruma. Esta ambivalencia (contraste y amalgama) atravesará todo el poema. Se conservan las antítesis que habíamos leído en la traducción de Franchi, pero están suavizadas, bajo control. Las olas ya no saltan erráticas, se mecen ahora como un yambo. El poema ya no se exalta, sino que pide la declamación pausada con que suele recitárselo. Este movimiento pendular se observa en el manejo de las estructuras paralelas que transitan la simetría quiásmica de

Играют волны - ветер свищет  
(juegan las olas - el viento silba).

Es decir, un contexto de gran control, acentuado por la alternancia de las rimas y la regularidad silábica de los versos. Notemos que el viento ya no “sopla”, sino que “silba”. Y en consonancia con esta actitud lúdica de las olas y musical del viento, el mástil deja de “chillar” y “retorcerse” para “crujir” y “curvarse”, el corazón del poema indica un desacomodo, una tensión, sufrimiento acaso, pero, ahora sí, verdaderamente estoico.

El final del poema también difiere. En la traducción de Franchi la posición doblemente final (de verso y de poema) del verbo “hallar” se asociaba fuertemente al motivo de la búsqueda. Ahora resalta la posibilidad de calma en las tormentas, las cuales adquieren además mucha mayor relevancia. Primero, porque la palabra está en plural (“бури”); segundo, porque la forma bisilábica del ruso, más corta que “tormenta”, de tres sílabas, permite no sólo repetirla, sino repetirla con ritmo de yambo. En cuanto a la rebeldía, “мятежный”, ya no es cualquier rebeldía, sino amotinamiento.

¿Un barco se amotina contra sí mismo? Sí, no sólo tenemos una escisión del yo en consonancia con la paradoja de

pedir tormentas por calma, sino que la escisión nos hace más conscientes del procedimiento. Es decir, del hecho de que el barco es una metáfora del poeta. Esto está ya preparado además desde el comienzo por la sinécdoque de “vela” por “barco”, que sin duda produce un efecto de extrañamiento y de distancia con respecto tal vez al procedimiento mismo.

Magnífico poema.

Franchi tradujo a una forma, lo que implica un estilo. El estilo elegido proveyó al poema de tonos, ritmos y sonidos que se volvieron significantes, creando así sentidos nuevos. Pero además el estilo fue guiando la interpretación del poema y las elecciones léxicas operadas por el traductor. El poema de Franchi es una traducción del poema de Lérmontov, pero ya no es el mismo. Inevitablemente. “El velero” ignora a los hombres y libra una lucha rebelde contra las encrucijadas de la naturaleza y, en última instancia, contra sí mismo. “La vela” es más claramente un poeta que lucha contra sí mismo, contradictorio y amotinado, pero la calma a la que aspira habla también, melancólicamente, de paz y armonía entre los hombres.

Se me dirá que estas interpretaciones son subjetivas, impresionistas. Toda lectura es la articulación de una subjetividad individual y social con los significantes de un texto, es la lucha de un discurso por dar sentido a las palabras. Sea como fuere, lo que importa aquí para la tesis que desarrollamos es que el reemplazo de un conjunto de significantes por otro, cuya organización también difiere, crea inevitablemente nuevos sentidos. Poco

importa que la traducción de Franchi no aluda a los “lobos solitarios” o que el poema de Lérmontov no aluda a la “soledad de las grandes ciudades”. Son asociaciones impulsadas por la lengua, necesarias para construir significado. Como sostenía Borges en “Las versiones homéricas”, “lo único cierto es la imposibilidad de apartar lo que pertenece al escritor de lo que pertenece al lenguaje” (Borges, 1992: 268). Cambia la lengua, cambia Lérmontov.

Vemos además que, como quiere H. Meschonnic, el ritmo no es sólo sonido, sino “l’organisation et la démarche même du sens dans le discours; c’est-à-dire l’organisation (de la prosodie à l’intonation) de la subjectivité et de la spécificité d’un discours: son historicité” (Meschonnic, 1990: 125). La elección de una tradición (un discurso) como modelo de la traducción es el primer paso. En este sentido, siempre se traduce ya sea a partir de un discurso con el que el traductor negocia, o contra un discurso que se rechaza.

Y para volver a las preguntas del comienzo, ¿por qué traducimos poesía, si no es para dar ropaje nuevo a los viejos sentidos? Traducimos, sostengo, para crear sentido, para crear poesía; para intervenir en nuestro campo poético con nuevas creaciones (disparadas por otras) que deberán, si quieren ser leídas, decirnos algo sobre la poesía de nuestra época. Será por eso que los traductores no brindan, ni los lectores exigen, información sobre las características técnicas de los poemas originales. Poco importan frente al goce estético que sí le exigimos a una traducción.

## Apéndice

*El velero*

Mijaíl Lérmontov

Traducción de Fulvio Franchi

¡Brilla blanco el velero solitario  
en la niebla azul del mar!...  
¿Qué busca en aquel país lejano?  
¿Qué abandonó en su país natal?

Juegan las olas, sopla el viento,  
chilla el mástil y se retuerce...  
¡Ay, la felicidad no busca  
ni huye de la felicidad!

Bajo él - corrientes de claro azul,  
sobre él - el rayo del sol dorado...  
¡Y él, rebelde, pide la tormenta,  
como si en ella calma fuese a hallar!

*Парус*

Михаил Лермонтов

Белеет парус одинокой  
В тумане моря голубом.  
Что ищет он в стране далекой?  
Что кинул он в краю родном?

Играют волны, ветер свищет,  
И мачта гнется и скрипит;  
Увы! - он счастья не ищет  
И не от счастья бежит!

Под ним струя светлей лазури,  
Над ним луч солнца золотой:  
А он, мятежный, просит бури,  
Как будто в бурях есть покой!

**BIBLIOGRAFIA**

1. Boileau, N., 1881, *Art Poétique*. Paris, Librairie hachette et Cie.
2. Borges, J. L., 1992, *Obras completas I*. Buenos Aires, Círculo de lectores.
3. de Castro Gil, María Francisca, 1967, "La vela". En *Poetas rusos del siglo XIX*. Madrid, Ediciones Rialp. URL: <http://franciscocenamora.blogspot.com.ar/2014/02/poema-del-dia-la-vela-de-mijail.html> (consultado el 06/12/2015)
4. Lérmontov, M., 2014, *El velero, El demonio y otros escritos caucásicos*. Traducción de Fulvio Franchi. Buenos Aires, Años Luz.
5. Meschonnic, H., 1999, *Poétique du traduire*. Paris, Editions Verdier.
6. Swift, J., 1963, A Letter of Advice to a Young Poet, *The Harvard Classics*, vol. 27. *English Essays*. New York, P. F. Collier and Son Corporation.
7. Tiniánov, I., 2010, *El problema de la lengua poética*. Traducción de E. López Arriazu. Buenos Aires, Dedalus Editores.
8. Viniáski, M., 1983, Algunas dificultades de la traducción del ruso al español, *Cuadernos del traductor* N° 20. URL: <https://transruspoetry.wordpress.com/2015/08/30/teoria-de-la-traducion-de-poesia-marisa-viniarski-parte-3/> (consultado el 10/12/2015)
9. Лермонтов, М. Ю. Сильней страданий роковых. Стихотворения. Поэмы. Москва: Военное издательство, 1992. Lermontov, M. Ju. Sil'nej stradanij rokovyh. Stihotvorenija. Pojemy. Moskva: Voennoe izdatel'stvo, 1992

УДК 821.161.1-32:81'255.2(Андреев Л.)  
ББК ШЗЗ(2Рос=Рус)6-8,44+ШЗ07

**A. A. Гонсалес**  
Буэнос-Айрес, Аргентина

**A. A. González**  
Buenos Aires, Argentina

### ТРАДИЦИЯ, ЯЗЫК ИЛИ АВТОР? ИЗ ОПЫТА ПЕРЕВОДА РАССКАЗА Л. АНДРЕЕВА

**Сведения об авторе:** Алехандро Ариэль Гонсалес, преподаватель Государственного университета Буэнос-Айреса, адрес: Пуан 480, 1420 CABA, Буэнос-Айрес, Аргентина; e-mail: alexgon80@hotmail.com.

### ¿TRADICIÓN, LENGUA O AUTOR? EXPERIENCIA DE TRADUCCIÓN SOBRE UN CUENTO DE LEONID ANDRÉIEV

**RESUMEN:** *Tradición, lengua y autor* son los principales interlocutores del traductor. ¿Qué hacer cuando estos entran en conflicto? En el presente artículo describo un caso de traducción que ilustra esa situación.

El cuento de Leonid Andréiev *Молчание* (1900) ha sido traducido a casi todas las lenguas europeas de un modo determinado. Por otra parte, la lengua rusa distingue entre los términos *тишина* y *молчание*, que no son sencillamente transferibles a otras lenguas, tanto por su significado como por su uso. Por último, es el propio autor quien subraya esa diferencia de acuerdo a los fines que persigue. El traductor debe orientarse entre estas tres dimensiones. En la conclusión, sostengo que solo el conocimiento de la tradición literaria, la reflexión sobre las posibilidades y límites de nuestra lengua, así como la comprensión y el análisis de los recursos literarios empleados por el autor ofrecen al traductor las herramientas para llevar a cabo su tarea y lo ayudan a ser consciente de las decisiones que toma.

**PALABRAS CLAVES:** traducción, tradición, lengua, intervención.

**Datos del autor:** González Alejandro Ariel, Docente de la Universidad de Buenos Aires, Dirección: Puán 480, 1420 CABA Buenos Aires, Argentina; e-mail: alexgon80@hotmail.com.

**A. A. Gonzalez**  
Buenos Aires, Argentina

### TRADITION, LANGUAGE OR AUTHOR? AN EXPERIENCE OF TRANSLATION ON A LEONID ANDREYEV'S TALE

**ABSTRACT.** Tradition, language and author are main interlocutors of the translator. What is to be done when they come into conflict with each other? The article under consideration describes a case of translation that illustrates this situation.

The Leonid Andreyev's tale *Молчание* (1900) has been translated into almost all the languages of Europe in a specific way. On another note, Russian language distinguishes the terms *тишина* and *молчание*, which are not very easy to translate into other languages, not only by their meaning but also by their use. Finally, it is the very author who underlines that difference according to his purposes. The translator should pay attention to these three aspects.

In our opinion only the knowledge of the literary tradition, the reflection on the possibilities and limits of our language, as well as the understanding and analysis of the author's literary devices supply the translator with the tools to perform his/her work and help him/her to be conscious of the decisions he/she makes.

**KEYWORDS:** translation, tradition, language, literary intervention.

**About the author :** Gonzalez Alejandro Ariel, Associate Professor of Buenos Aires University, Address: Puán 480, 1420 CABA Buenos Aires, Argentina; e-mail: alexgon80@hotmail.com.

Muchas son las preguntas que surgen durante la tarea de traducción; muchos son los criterios que orientan la toma de decisiones. En este artículo me

detendré en, por así llamarlos, tres grandes interlocutores del traductor: la *tradición* (que incluye la historia de traducción), *la lengua* y *la intervención*

propia del escritor sobre su idioma.

En numerosas ocasiones, estos interlocutores entran en conflicto y obligan al traductor a problematizar su labor, a indagar en la historia de la lengua de partida y la lengua de llegada, a profundizar en la historia de la recepción y traducción de una obra dada, a realizar exploraciones filológicas y etimológicas, a adentrarse en el universo creativo y semántico de un determinado autor. Si no atraviesa estas instancias, el traductor corre el riesgo bien de extraviarse en el camino, bien de ofrecer un texto empobrecido, en tanto no recoge los frutos que la reflexión y la investigación suelen aportar.

Analicemos lo arriba señalado sobre la base de un ejemplo. En 2013 la editorial chilena LOM me propuso traducir unos relatos de Leonid Nikoláievich Andréiev. Por suerte, conozco bien al escritor, frecuento sus obras, estoy compenetrado con sus procedimientos narrativos, con su singular cosmovisión, y soy consciente de las dificultades que puede representar recrearlo en castellano.

Entre los relatos a traducir se encontraba Молчание, escrito en 1900 (<http://andreev.org.ru/biblio/Rasskazi/Molchanie1.html>). En castellano, yo lo conocía como *Silencio* o *El silencio*.

Iré paso a paso. En el comienzo del apartado II, el texto en ruso dice:

*“Со дня похорон в маленьком домике наступило молчание. Это не была тишина, потому что тишина - лишь отсутствие звуков, а это было молчание, когда те, кто молчит, казалось, могли бы говорить, но не хотят.”* [Андреев 2010].

En este pasaje, según mi lectura, encontramos lo que Román Jakobson llamaría la dominante [Якобсон 1996:119]. La figura de молчание impregna la narración de principio a fin: en las pocas páginas que tiene el relato, el verbo молчать y el sustantivo молчание se repiten en 35 oportunidades.

Así pues, disponía entonces de: a) el

título de la obra en ruso, b) la dominante y c) la frase del narrador explicando con claridad la diferencia entre las palabras y conceptos тишина y молчание. La traducción como *Silencio*, evidentemente, no me satisfacía; por lo menos, se me antojaba conflictiva. Antes de seguir adelante procedí a averiguar cómo se conocía el texto en otras lenguas occidentales, y esto fue lo que encontré:

English	Français
<b>Silence</b> 1910 John Cournos	<b>Le silence</b> 1908 (?), 1994 Serge Persky et Teodor de Wyzewa
<b>Silence</b> 1916 W. H. Lowe	<b>Le silence</b> 1999 Sophie Benech
Italiano	Castellano
<b>Il silenzio</b> 1939, 1966 Duchessa d'Andria	<b>El silencio</b> 1937 (Sin indicación del traductor)
<b>Il silenzio</b> 1946 Ettore Lo Gatto	<b>Silencio</b> 1955, 1963, 1969 Rafael Cansinos Assens

Como se puede apreciar en la tabla, en Occidente la obra se conoce ya de un modo que podríamos denominar “canónico”. Todas las traducciones apuntan en una misma dirección, se atienen a una misma interpretación. Por supuesto, seguramente incide en ello el consabido hecho de las traducciones no directas, muy habituales en nuestros países; es más que probable que las primeras ediciones francesas e inglesas sentaran esa tradición.

Pues bien, el primer interlocutor a los que hacía mención arriba - la tradición - me marcaba un rumbo en mi trabajo. ¿Qué decía el segundo? Para acceder a la lengua los traductores recurrimos a dos herramientas: el significado - léase, los diccionarios - y el uso - es decir, las consultas a hablantes nativos. Empezaré por el primero.

Los diccionarios ruso-español dicen lo siguiente (unimos aquí dos de ellos):

Молчание silencio	Тишина
<p>хранить молчание — guardar silencio            принудить к молчанию — reducir al silencio; imponer silencio            обойти молчанием — pasar en silencio, callar            ответить молчанием — dar la callada por respuesta            гробовое молчание — silencio sepulcral            заговор молчания — el complot (la conjuración) del silencio            молчание - знак согласия — quien calla, otorga</p>	<p>silencio; calma, tranquilidad, apacibilidad; paz, quietud, sosiego, serenidad</p> <p>мёртвая тишина — silencio sepulcral            соблюдать тишину — guardar silencio            нарушить тишину — romper (violar) el silencio; turbar (violar) la tranquilidad            водворить тишину — imponer silencio            в тишине — en silencio, en calma            в доме мир и тишина — en casa reinan la paz y la calma</p>
Diccionario ruso-español, L. M. Calvo, Ed. Sopena, Barcelona, 1997 / Diccionario ABBYY Lingvo x3, 2008	

Молчание	Тишина
<p>1) Процесс действия по знач. глаг.: молчать.</p> <p>2) Состояние по знач. глаг.: молчать.</p> <p>а) перен. Отсутствие публичных высказываний о чем-л.</p> <p>б) Отсутствие печатных произведений в какой-л. период времени (у писателя, ученого, журналиста и т.п.).</p> <p>в) Отсутствие писем, вестей и т.п. от кого-л.</p> <p>3) перен. Отсутствие каких-л. звуков, звуковых сигналов; полная тишина.</p>	<p>1) Отсутствие звуков, шума.</p> <p>2) а) Безмолвие.            б) перен. Состояние душевного покоя; умиротворенности, безмятежности.</p> <p>3) перен. Отсутствие вражды, общественных волнений, беспорядков.</p>
Современный толковый словарь русского языка Т.Ф.Ефремовой	

Молчание	Тишина
<p>1) Действие по глаг. молчать; состояние молчащего человека. Молчание собеседника начинало меня тревожить. В молчаньи, рукой опершись на седло, с коня он слезает угрюмый. <i>Пушкин</i>. Он обошел этот вопрос молчанием. Молчание - знак согласия. Пословица. Всё погрузилось в молчание.</p> <p>2) Безмолвие, отсутствие речи, разговора. Нарушить молчание. Сохранять молчание.</p> <p>3) перен. Отсутствие звуков, тишина (поэт.). В молчаньи ночи тайной. <i>Фет</i>.</p>	<p>1) Отсутствие шума, безмолвие. Соблюдать, нарушать тишину. В лесу тишина. Мёртвая тишина. Тишина., ты лучшее из всего, что слышал (афоризм). Дальше тишина. (о приближении конца, смерти).</p> <p>2) Спокойствие, умиротворённое состояние. Мир и т. д.</p>
Толковый словарь русского языка Д. Н. Ушакова	

Es evidente que los diccionarios bilingües no distinguen prácticamente entre ambos vocablos. Otro tanto ocurre con los diccionarios ruso-inglés, ruso-francés, ruso-italiano. Lo más sensato, entonces, es acudir a diccionarios ruso-ruso.

Los diccionarios rusos arrojan luz sobre la cuestión, aunque no sin ambigüedades. Por un lado, es claro que en esta lengua hay una diferencia que los diccionarios bilingües no se muestran capaces de relevar. El verbo *молчать* forma el sustantivo *молчание*, lo que ofrece una dificultad para la traducción a

las lenguas que comparamos. Pero, por otro lado, y refiriéndonos ya a la segunda herramienta que mencionábamos –el uso–, vemos que en ruso las palabras *тишина* y *молчание* presentan en su campo semántico una zona de intersección.

Así pues, la *lengua* de partida permite plantear una duda acerca de ese carácter monolítico que hallábamos en la *tradición*. ¿Tan seguros podemos estar de traducir *молчание* como *silencio*? ¿Acaso nuestra palabra *silencio* no simplifica una diferencia que, pienso, es sustancial a los fines del relato y a la intención del autor?

*stillness* no es necesariamente ausencia de sonidos, cosa que sí refleja el vocablo *тишина*; por el otro, *silence* (que propiamente es ausencia de sonidos) no da cuenta del acto volitivo –esta noción es clave– contenido en la palabra rusa *молчание*. Grafiquemos esto con un ejemplo. En ruso podemos decir “*тишиналес*” y “*молчанилес*”: cualquier lector comprenderá y –más importante aún– sentirá la diferencia. ¿Expresamos la misma idea, y con tanta claridad, traduciendo “*the stillness of the forest*” y “*the silence of the forest*”?

Vayamos ahora al italiano:

Со дня похорон в маленьком домике наступило **молчание**. Это не была **тишина**, потому что **тишина** - лишь отсутствие звуков, а это было **молчание**, когда те, кто молчит, казалось, могли бы говорить, но не хотят.

Dal giorno dei funerali nella piccola casa subentrò il **silenzio**. Non era la **calma**, perché la **calma** è soltanto mancanza di suono; ma era il **silenzio**, quando quelli che tacciono, potrebbero, a quanto pare, parlare, ma non vogliono. (Ettore Lo Gatto, 1946)

Creemos que estas preguntas pueden ser respondidas si retornamos al pasaje en cuestión y vemos cómo lo tradujeron aquellos que decidieron dar al cuento el título de *Silence*, *Le silence*, *Il silenzio*, *El silencio*.

Veamos primero dos traducciones al inglés:

Nuevamente, la solución no es la más lograda. Traducir *молчание* como *silencio* obliga al traductor a forzar el significado de la palabra *calma*. En italiano, como en castellano, *calma* no es necesariamente ausencia de sonido. Y optar por *silencio* para *молчание* obtura lo que se juega en el original.

Со дня похорон в маленьком домике наступило **молчание**. Это не была **тишина**, потому что **тишина** - лишь отсутствие звуков, а это было **молчание**, когда те, кто молчит, казалось, могли бы говорить, но не хотят.

From the day of the funeral **silence** reigned in the little house. It was not **stillness**, for **stillness** is merely the absence of sounds; it was **silence**, because it seemed that they who were silent could say something but would not. (John Cournos, 1900)

From the day of the funeral **silence** reigned in the little house. It was not **stillness**, for that is the mere absence of noise, but it was **silence** which means that those who kept silence could, apparently, have spoken if they had pleased. (W. H. Lowe, 1916)

Tras consultar diccionarios Vayamos al castellano y analicemos, primero, una traducción:

Со дня похорон в маленьком домике наступило **молчание**. Это не была **тишина**, потому что **тишина** - лишь отсутствие звуков, а это было **молчание**, когда те, кто молчит, казалось, могли бы говорить, но не хотят.

En la casita reinaba el **silencio**. No la **tranquilidad**, que sólo es la ausencia de cuidados y preocupaciones, sino el **silencio**; los que podrían hablar, no quieren decir nada. (Traducción disponible online, no se especifica traductor y año)

ingleses y recurrir a hablantes nativos de esa lengua, entre los que se encontraban traductores literarios, concluí que dicha solución es insatisfactoria, ya que el par *stillness-silence* no da cuenta de la diferencia existente entre *тишина* y *молчание*. Por un lado,

Como vemos, aquí las cosas van peor. Esta traducción castellana, por mantener a rajatabla el par *молчание-silencio*, se ve obligada incluso a decir lo que el original no dice. El narrador habla de “ausencia de sonidos”, no de “ausencia de cuidados/preocupaciones”.



De la diferencia entre ambos tipos de silencio - llamésmolo así por ahora- no queda ni rastro.

Hasta aquí podemos decir que las traducciones (por decisión del traductor o del editor) han seguido fundamentalmente el criterio de la *tradición*, lo que les ha acarreado problemas con la *lengua* y con la *intervención* del autor.

Veamos ahora el caso de una traducción francesa, que reconoce otra complejidad.

Со дня похорон в маленьком домике наступило **молчание**. Это не была **тишина**, потому что **тишина** - лишь отсутствие звуков, а это было **молчание**, когда те, кто молчит, казалось, могли бы говорить, но не хотят.

médico). Con todo, creo que, en los casos citados, Sophie Benech es quien mejor leyó el texto; si bien no tituló el cuento como *Mutisme* (sea por observancia de la tradición, sea para no tensar demasiado la lengua de llegada), sí entendió e intentó recrear en su idioma la *intervención* del autor, la dominante del texto, y apostó por la palabra *mutisme* en ese fragmento.

En un punto intermedio entre el primer grupo de traducciones examinadas y la de Sophie Benech cabe

A partir de ce jour-là, la petite maison sombra dans le **silence**. Ce n'était pas juste une **absence de bruit**, non, c'était le **silence du mutisme**, quand on a l'impression que ceux qui se taisent pourraient parler, mais ne veulent pas. (Sophie Benech, 1999)

Sin dudas, la traductora Sophie

situar la de Rafael Cansinos Assens al castellano. En ella leemos:

Со дня похорон в маленьком домике наступило **молчание**. Это не была **тишина**, потому что **тишина** - лишь отсутствие звуков, а это было **молчание**, когда те, кто молчит, казалось, могли бы говорить, но не хотят.

A partir de aquel día, reinó ya el **silencio** en la casita. No era aquel precisamente **silencio** -es decir, simple ausencia de sonidos-, sino un **silencio** en el que cuantos callan parece que podrían hablar, sino que no quieren. (R. Cansinos Assens, 1969)

Benech (1999), de gran trayectoria, vio lo que los demás no vieron: si mantenía el par *молчание-silence* debía operar en el texto, dar una vuelta, parafrasear a fin de recrear el sentido del original. El francés, hasta donde pudimos averiguar, no tiene modo de reflejar el par ruso *молчание-тишина*, ya que *mutisme*, en esa lengua,

Considero que esta solución es intermedia porque el traductor, si bien mantiene *silencio*, interviene la palabra y enfatiza dos acepciones distintas -silencio involuntario y voluntario- sin recurrir a sinónimos o a paráfrasis. Esta decisión, que puede parecer válida, tropieza, no obstante, en otro pasaje:

Усевшись на соседнюю могилу и передохнув, о. Игнатий оглянулся кругом, бросил взгляд на безоблачное, пустынное небо, где в полной неподвижности висел раскаленный солнечный диск, - и тут только ощутил ту глубокую, ни с чем не сравнимую **тишину**, какая царит на кладбищах, когда нет ветра и не шумит омертвевшая листва. И снова о. Игнатию пришла мысль, что это не **тишина**, а **молчание**.

Después de sentarse en el sepulcro contiguo y tomar aliento, miró el padre Ignatii en torno suyo, elevó los ojos al cielo, despejado y desierto, en el que absolutamente inmóvil colgaba el ígneo disco del sol; y entonces fue cuando sintió esa **paz** profunda, a nada comparable, que reina en los cementerios cuando no sopla aire y no se agitan las amustiadas frondas. Y de nuevo el padre Ignatii tuvo la idea de que aquello no era **paz**, sino **silencio**. (R. Cansinos Assens, 1969)

denota en primer lugar un estado patológico, un traumatismo, una incapacidad física (los diccionarios franceses admiten *mutisme* como acto volitivo, como silencio voluntario, pero el oído francés no percibe este sentido; la palabra *mutisme* adquiere en la práctica el carácter de tecnicismo, de término

Aquí *тишина* ya no es silencio en una de sus acepciones, sino *paz*, y cabe preguntarse si por *silencio* el lector comprende solo la segunda acepción - silencio voluntario-. En mi opinión, el efecto no se logra y la traducción se ve privada de cohesión.

Llegados a este punto: ¿es posible

dar cuenta en castellano -ya no me detengo en otras lenguas- de la *intervención* del autor? (Andréiev explicita el sentido que otorga a las palabras, interviene los conceptos -no para resignificarlos, acaso, pero sí para evitar su confusión, para situar al lector fuera de esa zona de intersección que tienen las palabras *молчание* y *тишина*). En lo personal, creo que sí es posible y traté de atenerme a ello. *Silencio* y *mutismo* no mientan lo mismo en castellano y, a diferencia de lo que ocurre en el francés, la palabra *mutismo* es perfectamente utilizable. El diccionario de la Real Academia Española define *mutismo* como “silencio voluntario o impuesto”; tampoco *mutismo* refiere a un problema o impedimento físico (“mudez”); por último, nuestra lengua permite recrear el recurso de personificación presente en el original: no es lo mismo decir “el silencio del cementerio” que “el mutismo del cementerio”. Como reserva, es preciso reconocer que la palabra rusa *молчание* es natural, se escucha con frecuencia entre los rusos, mientras que *mutismo* no resulta tan familiar al oído de los hispanohablantes, lleva la marca del registro escrito, culto, no coloquial; entre *молчание* y *mutismo* hay una diferencia de registro, no de significado.

¿Qué decisión tomar?

La *tradición* me indicaba traducir el cuento como *Silencio*, ya que así se lo conoce. La *lengua* -con la reserva mencionada- me permitía recrear el original y la *intervención* del autor. ¿Qué priorizar: la tradición, la lengua, al autor?

En este caso, opté por el autor. El par *молчание-тишина* lo volqué como *mutismo-silencio*, lo cual no fue complicado mantener a lo largo del trabajo y, así, dar cohesión al texto. De este modo, en 2014, en Santiago de Chile se publicó el cuento *Mutismo*, de Leonid Andréiev. Serán los lectores quienes juzguen la pertinencia de mi traducción.

El caso examinado echa luz, entonces, sobre tres dimensiones casi siempre presentes en la tarea del traductor. Los textos llegan a nosotros con una historia a cuestas, insertos a veces en tramas intertextuales. El traductor debe conocer esa historia cuando la hay, y más aún si advierte que entre ella, las posibilidades de su lengua y el propósito y creación del autor existen roces. Más allá de cuál sea la decisión que finalmente tome, esta exploración, esta problematización lo hará más consciente de los criterios que orientan su labor y, acaso, le permita aportar un sentido nuevo a textos ya consagrados.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Андреев Л. Н. Оригинальный человек и другие рассказы. М.: АСТ, 2010.
2. Ефремова Т. В. Современный толковый словарь русского языка. 2000. <http://www.efremova.info> (дата обращения 5.12.2015).
3. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. URL: <http://ushakovdictionary.ru> (дата обращения 5.12.2015).
4. Якобсон Р. Язык и бессознательное / Пер. с англ., фр., К. Голубович, Д. Епифанова, Д. Кротовой, К. Чухрукидзе. М.: Гнозис, 1996.
5. Andreïev, L., 1999, *Le gouffre et autres récits*. José Corti, Paris.

## LITERATURE

1. Andreev L. N. Original'nyj chelovek i drugie rasskazy. M.: AST, 2010.
2. Efremova T. V. Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo jazyka. 2000. <http://www.efremova.info> (data obrashhenija 5.12.2015).
3. Ushakov D. N. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka. URL: <http://ushakovdictionary.ru> (data obrashhenija 5.12.2015).
4. Jakobson R. Jazyk i bessoznatel'noe / Per. s angl., fr., K. Golubovich, D. Epifanova, D. Krotovoj, K. Chuhrukidze. M.: Gnozis, 1996.

УДК 81'255.2:81'24  
ББК Ш307+Ш102.2

**Ф. О. Дюпюи**  
Франкфурт-на-Майне, Германия

**F. O. Dupuy**  
Frankfurt/Main, Allemagne

## МЕЖ- И ТРАНСКУЛЬТУРНЫЙ ПЕРЕВОД СУБСАХАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ С ФРАНЦУЗСКОГО НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК

**Сведения об авторе:** Франсуа Усман Дюпюи, докторант, Департамент романской филологии, Университет Иоганна Вольфганга Гете. Адрес: 60629, Норберт-Волхейм-Платц, 1, каб. IG 5.152, Франкфурт-на-Майне, Германия; e-mail: [fodupuy@gmail.com](mailto:fodupuy@gmail.com).

## TRADUCTION INTER- ET TRANSCULTURELLE DE LA LITTÉRATURE SUBSAHARIENNE DE LANGUE FRANÇAISE DANS L'ESPACE GERMANOPHONE

**RÉSUMÉ.** La problématique que nous nous proposons de résumer ici fait référence aux concepts de transculturalité et d'interculturalité dans la réception productive des textes d'auteurs francophones d'Afrique subsaharienne.

Il s'agit de cerner le processus d'hybridisation littéraire qui se manifeste non seulement à partir d'une perspective théorique, discursive mais également empirique dans les textes de ces auteurs. Ce processus qui reflète la transculturalité littéraire est sous-jacent au concept d'interculturalité d'un point de vue idéologique et identitaire chez les auteurs. Étant donné que la transculturalité et l'interculturalité sont perçues comme concepts antagonistes chez des théoriciens comme Wolfgang Iser (1996, 2009, 2010), il sera question de voir dans quelle mesure le processus d'hybridisation transculturelle est lié au processus interculturel ce qui crée, d'une part, une ambivalence herméneutique des textes et, d'autre part, une « équivalence à double valeur » dans leurs traductions en langue allemande.

**MOTS-CLÉS:** Interculturalité, transculturalité, traduction littéraire, réception productive, littérature francophone, Afrique subsaharienne.

**Auteur:** François Ousmane Dupuy, Doctorant ès Lettres, Université Johann Wolfgang Goethe, Département de Langues et Littératures Romanes; adresse: 60629, Norbert-Wohlheim-Platz 1, Frankfurt/Main, bureau IG 5.152; e-mail: [fodupuy@gmail.com](mailto:fodupuy@gmail.com).

**F. O. Dupuy**  
Frankfurt/Main, Germany

## INTER- AND TRANSCULTURALITY AND LITERARY TRANSLATION OF SUB-SAHARAN FRANCOPHONE LITERATURE IN THE GERMAN CONTEXT

**ABSTRACT.** The following abstract investigates intercultural and transcultural processes between sub-Saharan and German cultural contexts in literary translation.

The sub-Saharan francophone novel is subject of hybridization processes that result from cross-cultural contacts between African and European sub- and macro cultures. These hybrid texts are translated into German. One of the most crucial and yet insufficiently analyzed aspects concerning this translation process is the theoretical and empirical transformation of foreign cultural expression into another cultural space via language. This transcultural transformation includes intercultural processes regarding ideological and identity claims by some African Writers.

Considering that Wolfgang Iser (1996, 2009, 2010) draw a distinction between interculturalité and transculturalité my interest is to scrutinize how the local linguistic and cultural expression from Sub-Saharan context (interculturalité) influence on the translation of an African text into German language and culture (transculturalité).

Vermeer/Reis (1984) point out that the significance of literary translation is located in its functional goal (the skopos) within the receptive cultural space. The attainment of this goal depends on the intercultural competence of the translator; I will therefore analyze the varying methods and modi operandi of translators and the similitude and dissimilarity of functional aims

(skopoi).

**KEYWORDS:** Interculturality, transculturality, literary translation, creative reception, francophone literature, sub-Saharan Africa.

**About the author:** François Ousmane Dupuy, PhD-Student of Philology, Institutue of Romance Languages and Literatures, Johann Wolfgang Goethe University. Address: Norbert-Wohlheim-Platz 1, IG 5.152, 60629, Frankfurt/Main, Germany; e-mail: [fodupuy@gmail.com](mailto:fodupuy@gmail.com).

### Introduction

Les rapports transculturels sont de nos jours de plus en plus variés et complexes. Dans la littérature les problèmes de transculturalité sont mis en rapport avec ce qu'on appelle dans l'espace germanophone la *Migrationsliteratur*, c'est-à-dire la littérature des auteurs émigrés (ou immigrés selon le contexte). On analyse ici les phénomènes d'hybridité (*Hybridität*), d'identité (*Identität*), d'appartenance culturelle (*kulturelle Zugehörigkeit*) et de la mémoire collective (*kollektives Gedächtnis*).

Le phénomène transculturel qui sera d'étudié ici concerne le processus d'hybridisation du langage qui est liée à la problématique de l'identité culturelle chez les auteurs francophones subsahariens ainsi qu'à la problématique de leur traduction littéraire dans l'espace germanophone. En d'autres termes, comment s'effectue le mélange linguistique, comment on le détecte et enfin comment se laisse-t-il transférer dans la langue allemande.

Il s'agit, d'une part, d'une analyse qui essaye de saisir empiriquement le phénomène transculturel ainsi que ses différentes facettes dans la langue allemande. D'autre part, il s'agit de montrer que la transculturalité est intrinsèquement liée à l'interculturalité dans le processus d'hybridisation et de transfert car elle fait intervenir les concepts de source et cible, c'est-à-dire des catégories interculturelles nécessaires dans la traduction. Il ne faut donc pas concevoir les concepts de transculturalité et d'interculturalité uniquement dans leur rapports antagonistes.

De plus, notre apport consistera à montrer que l'identité culturelle à travers la littérature est une construction ambivalente résultante de l'interaction entre les deux concepts.

Les textes que nous allons choisir à cet effet s'orientent vers la première génération d'écrivains subsahariens, c'est-à-dire celle qui a vécu le contexte colonial et les indépendances des années 1960. Il s'agit par exemple d'Ahmadou Kourouma (Côte d'Ivoire) et d'Ousmane

Sembène (Sénégal). Ce sont des auteurs qui ont été souvent confrontés au phénomène inter- et transculturel dû à la politique assimilationniste de la France comme ancienne métropole, ce qui pose le problème de l'identité culturelle dans leurs textes. Ils tentent ainsi de résoudre ce problème à travers des formes d'appropriation culturelle de la langue française considérée auparavant comme réceptacle de la culture française. Cette appropriation est interprétée comme un *cannibalisme* ou une *anthropophagie* littéraire<sup>82</sup> en ce sens, que les auteurs recourent à des formes de transformation de la *norme littéraire* issue de l'ancienne métropole. Ces formes de transformations rentrent ainsi dans le cadre des études inter- et transculturelles dont nous allons traiter quelques exemples. Le corpus inclut en outre des auteurs de la génération actuelle comme Fatou Diome (Sénégal) qui sont également confrontés à la problématique de l'identité culturelle et postcoloniale principalement en situation diasporique. À travers leurs littératures on assiste à des formes de démarquage et de rapprochement vis-à-vis de leur contexte d'origine c'est-à-dire africaine. Cela est surtout le résultat du phénomène migratoire lié aux différents contacts culturels qu'ils subissent aujourd'hui. La recherche inter- et transculturelle s'intéresse dans ce sens à la *négociation* qu'ils effectuent dans leurs œuvres par rapport aux interactions culturelles. Le corpus n'est pas exhaustif mais représentatif pour cette étude. De plus, l'examen de la transculturalité littéraire sera limité aux titres des œuvres choisies car une analyse détaillée des textes irait au-delà de cette contribution.

### 1. La transculturalité comme concept d'hybridité et de sous-jacence à l'interculturalité

Dans ce chapitre il s'agit d'abord de montrer la principale cloison théorique entre les termes d'interculturalité et de

<sup>82</sup> Voir par exemple : W. Pape/D. Fulda (ed.) : *Das Andere essen. Kannibalismus als Motiv und Metapher in der Literatur*. Freiburg, Rombach-Verlag, 2001.

transculturalité selon quelques théoriciens. Ensuite notre point de vue est de démontrer que cette cloison théorique est en fait amovible et que les deux concepts, à travers les titres que nous allons analyser, entretiennent une interdépendance, un champ d'interaction inéluctable. c'est-à-dire que l'une est fonction de l'autre.

Les transculturalistes comme Wolfgang Welsch et José Juste Frias perçoivent l'interculturalité comme opacité et essentialisme des cultures. L'interculturalité signifie pour eux que les cultures, les identités culturelles sont distantes les unes des autres et hermétiques. Il ne peut donc pas avoir de dialogue interculturel car l'opacité des cultures ne le permet pas. Tout dialogue interculturel est voué à l'échec car les cultures resteraient dans leur essentialisme et particularisme. En d'autres termes l'interculturalité par d'une perspective de dissociation et de territorialisation des cultures :

Interculturel et multiculturalisme concevant ainsi les identités culturelles comme des tous homogènes, ont procédé à leur territorialisation : tout thème et tout sujet sont circonscrits à un territoire. On traduit l'Autre pour l'enfermer dans son appartenance et l'assigner à résidence. Le but principal de cette publication est, très précisément, de mettre en doute l'interculturel et le multicultural dans leur essentialisme, mettre en doute l'idée selon laquelle toute identité culturelle trouve son origine dans une sorte d'essence préexistante.<sup>83</sup>

Cette critique du concept d'interculturalité est suivie par l'affirmation qu'il n'existe pas de culture homogène. Les cultures sont donc métissées, en d'autres termes transculturelles. La transculturalité perçue comme hybridité et transformation des cultures invalide donc le concept d'interculturalité selon les transculturalistes :

La représentation de l'Autre de façon acceptable ne peut être possible que grâce à une opération transculturelle de la traduction où le préfixe « TRANS » suggère l'idée d'une acceptation à ce transformer dans une fécondation

réciproque qui, déterritorialisant en permanence thèmes et sujets, déplacent les frontières langagières et culturelles pour former des identités métissées, composites, c'est-à-dire double, triple ou quadruple.<sup>84</sup>

Dans la même voie le philosophe allemand Wolfgang Welsch se penche à partir des années 1990 sur le concept de transculturalité qu'il définit comme étant un processus d'hybridation, de connections et d'échanges culturelles. Les cultures ne doivent plus dans ce cas être perçues comme hermétiques, opaques comme le soutiendraient selon Welsch les perspectives inter- et multiculturelles<sup>85</sup>, mais subissant des transformations dues à la mondialisation et à l'établissement de réseaux dans les différentes sphères des sociétés actuelles. Il écrit<sup>86</sup> :

Zeitgenössische Kulturen sind extern denkbar stark miteinander verbunden und verflochten. Die Lebensformen enden nicht mehr an den Grenzen der Einzelkulturen von einst der vorgeblichen Nationalkulturen, sondern überschreiten diese, finden sich ebenso in anderen Kulturen. [...] Und intern sind zeitgenössische Kulturen weithin durch *Hybridisierung* gekennzeichnet. Für jedes Land sind die kulturellen Gehalte anderer Länder tendenziell zu Binnengehalten geworden.<sup>87</sup>

L'objectif de cette publication, comme mentionné dans l'introduction, est de démontrer que malgré l'antagonisme entre les concepts d'interculturalité et de transculturalité, on retrouve une certaine interdépendance. La transculturalité comme processus d'hybridation des identités culturelles ne peut s'analyser empiriquement sans faire au préalable une dissociation des cultures qui s'hybrident. Cette dissociation que les

<sup>84</sup> Ebd.

<sup>85</sup> Voir entre autres : Wolfgang Welsch (1996, 2009, 2010).

<sup>86</sup> Les citations dans les langues autres que le français ne sont pas traduites dans cet article pour un souci d'épargne. Leur contenu en français sera relaté directement avant leur utilisation.

<sup>87</sup> Welsch, Wolfgang : „Was ist eigentlich Transkulturalität?“ Voir:

[http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W\\_Welsch\\_Was\\_ist\\_Transkulturalität.pdf](http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Was_ist_Transkulturalität.pdf) . S.3. Voir aussi:

Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie. Akademie: Berlin 2011, S. 294-322.

<sup>83</sup> Frias, José Yuste : Interculturalité, multiculturalité et transculturalité dans la Traduction et l'interprétation en milieu social. In: Cédille. Revista de estudios franceses. Monografías 4, 2014. ISSN1699-4949. P.91-111.

transculturalistes rejettent.

En outre, le processus d'écriture hybride chez les auteurs africains ont dans la majorité des cas un objectif idéologique interculturel. L'identité culturelle à travers les formes de transformations du langage (processus transculturel) que nous verrons est une construction des auteurs et forme un démarquage idéologique par rapport à la norme d'écriture dite occidentale. Pour faire court : Les identités culturelles, bien que transculturelles, peuvent être des constructions interculturelles subjectives.

Bien que le concept de transculturalité contienne ainsi d'autres aspects critiquables<sup>88</sup>, on est en mesure d'accepter une certaine validité qui se manifeste également dans la littérature des auteurs francophones subsahariens. Nous partirons de cette analyse pour ensuite montrer la relation interculturelle qui s'instaure après l'hybridisation transculturelle des textes choisis.

Deux manières fondamentales permettent à mon avis de déterminer la transculturalité littéraire comme phénomène hybride entre deux langues, deux cultures, si évidemment on part d'abord du fait que la langue est le véhicule de la culture.

La première méthode nous livre seulement une information concernant l'hybridité du langage chez les auteurs subsahariens. Elle permet de justifier la transculturalité littéraire ou bien d'orienter l'analyse vers cet aspect. Elle fournit cependant rarement des exemples concrets à ce sujet. Il s'agit notamment du domaine discursif chez les auteurs par exemple lors de rencontres littéraires. Ainsi Jean In Koli Bofane (Congo) disait à propos de l'hybridité de son écriture ce qui suit :

- Yvan Amar : Est-ce qu'à votre avis il y a une parole africaine? Est-ce que le Roman est un espace qui convient à ce qu'on parle de l'Afrique?

- In Koli Bofane : Pour ma part je pense que oui. L'Afrique peut s'exprimer à travers le roman et à l'africaine je dis bien, parce que voilà, on écrit en français mais pour ma part, je l'écris en pensant dans ma langue à moi, en Lingala en l'occurrence. J'essaie de donner aux expressions cette couleur africaine. C'est un mélange d'Afrique

et d'Europe mais tout en français.<sup>89</sup>

Aminata Sow Fall (Sénégal) s'exprime également sur l'hybridité du langage dans ses textes littéraires comme suit :

Quand j'écris en français je veux rendre le maximum possible ce que je ressens dans mon identité propre et profonde. Et c'est pourquoi lorsque je suis devant un blocage et que les mots du français ne me suffisent pas, je sens que ça ne rend pas exactement ce que je veux dire, je mets exactement le Wolof, je mets le mot en Wolof. Ce n'est pas pour faire de l'exotisme, c'est un phénomène littéraire qui arrive aussi aux français de France [...].<sup>90</sup>

C'est ainsi que par exemple on peut voir dans son roman *L'appel des arènes* ce qui suit :

Parce que « Cosaan » se meurt, mon petit... Mon père était appelé partout animer des « simbs ». Et un jour, l'île bleue réclama mon père. L'île bleue, c'est la terre de la Téranga, C'est Saint-Louis du Sénégal, c'est Ndar Gééj drapé dans son pagne bleu, comme une jeune fille la nuit de ses noces.<sup>91</sup>

Les termes de *Cosaan*, *Simb* et *Téranga* n'ont pas, à ce jour, d'équivalents en français. Ils peuvent être traduits par « culture », « lutte traditionnelle » et « hospitalité ». Cependant cela représente une infime partie de leur connotation réelle. Ces trois termes sont, en quelque sorte, le point focal de son roman. Leur compréhension est donc de ce point de vue nécessaire pour la lecture du texte. L'Unesco donne en 1982 lors de la *Conférence sur les politiques culturelles* une définition assez globale de la notion de « culture » :

Dans son sens le plus large, la culture peut être aujourd'hui considérée comme l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérise une société ou un groupe social. Elle englobe en outre, les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeur, les

<sup>89</sup> Amar, Yvan: « Danse des Mots. » Radio France Internationale. 26.04.2014. Podcast unter: <http://www.rfi.fr/emission/20140506-passion-culture-ecrire-afrique/>.

<sup>90</sup> Voir : Passion livre avec Aminata Sow Fall, mis en ligne le 9 juillet 2013 : <https://www.youtube.com/watch?v=5eYjjeTij8>.

<sup>91</sup> Sow Fall, Aminata: « L'appel des arènes. » Sénégal, NEAS, 2012, S.121.

<sup>88</sup> Voir : Wimmer (2004), Schulze-Engler (2006).

traditions et les croyances.<sup>92</sup>

La société sénégalaise que nous connaissons particulièrement possède différents groupes sociaux qui sont marqués par les cultures arabo-musulmane, chrétienne, africaines locales et occidentales. La culture sénégalaise, celle de ses groupes est donc hybride. Nos propres observations empiriques dans la communauté Wolof du Sénégal révèlent cependant que le terme *Cosaan*<sup>93</sup> n'exprime pas de manière générale cette hybridité de la culture sénégalaise mais elle reflète de manière intrinsèque les cultures spécifiques afro-sénégalaises, c'est-à-dire celles qui sont censées être pures et hermétiques (interculturelles) face au contact avec d'autres cultures externes. *Cosaan* signifie donc culture, tradition mais non au sens de l'Unesco.

Étant donné la forte interaction entre les cultures arabo-musulmane, occidentale et africaines locales dans l'espace sénégalais, on pourrait tendre à une symbiose du terme de *Cosaan* comme culture ou tradition, ce qui serait cependant en contradiction avec la vision que la communauté Wolof (par exemple les Lébous) ont de ces termes. Chaque ethnie sénégalaise possède ainsi son *Cosaan* à elle. De même le terme de *Simb* recouvre toute une gamme d'activités religieuses, économiques, culturelles et sociales propres au contexte sénégalais qu'on ne pourrait seulement limiter à une « lutte traditionnelle ».

Revenant à l'hybridité littéraire, celle-ci peut revêtir de nombreuses formes allant de l'introduction directe dans le texte français de termes provenant du contexte d'origine de l'auteur jusqu'à l'utilisation de palimpsestes, c'est-à-dire la réflexion de la langue maternelle dans le texte français à travers de formes de

traduction.

Celle-ci nous amène à la deuxième méthode dans la détermination de la transculturalité dans les textes d'auteurs subsahariens. Il s'agit notamment de ce qu'on appelle en allemand die *werkimmanente Analyse*, c'est-à-dire l'analyse textuelle sans recours à la métatextualité au sens de Gérard Genette (1987). Elle permet d'avoir des exemples concrets, de comprendre le fonctionnement du mélange transculturel et ainsi de pouvoir interpréter le texte littéraire à partir de lui-même. Elle demande notamment une certaine maîtrise, une spécialisation dans le domaine de l'hybridation littéraire des langues et cultures en générale et particulièrement chez certains auteurs comme ceux mentionnés plus hauts ou encore Ahmadou Kourouma, Mongo Beti, Soni Labou Tansi, Sembène Ousmane, etc.

Dans cette seconde stratégie, il s'agit de voir comment l'auteur transpose des éléments linguistiques de sa culture d'origine dans la version française et quel en est la pertinence. Si l'on part du fait que le système de communication dans une langue africaine est différent de celui du français standard, le processus de transposition (palimpseste) crée alors une déformation de la langue d'accueil, car l'auteur ne peut pas refléter sa langue maternelle et en même temps garder intacte la structure correcte de la langue d'écriture. Quelques exemples vont éclairer cette position :

Chez Ahmadou Kourouma on peut noter des termes comme « coucher une femme » pour « coucher avec une femme »; « porter l'enfant à l'école » pour « amener l'enfant à l'école », etc.<sup>94</sup> Le titre même de son ouvrage *Les soleils des indépendances* (1968) réfère à un palimpseste de sa langue maternelle, le mandingue, dans laquelle le terme soleil signifie également jour (Tilo ou bien Tili). *Les Soleils des indépendances* devient ainsi *les jours des indépendances*. Ces phénomènes littéraires sont appelés africanismes. Mon point de vue est que la conclusion ne devrait pas en rester là, car ces africanismes recèlent dans le cadre des recherches transculturelles des informations socioculturelles et

<sup>92</sup> Voir :

[http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico\\_fr.pdf/mexico\\_fr.pdf](http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf)

<sup>93</sup> Il existe très peu d'analyses théorique sur le concept de *Cosaan*. Nous nous basons ainsi sur notre propre expérience au Sénégal. Cependant on peut avoir une idée de ce concept avec l'analyse orale en studio radio de Macoura Mboup et Jebal Samb en Gambie: « Cosaani Sénégal » (1970-1980) en version Wolof. La version française peut être localisée sous: <http://www.seereer.com/The-Seereer-Resource-Centre-French-Transcript-of-Cosaani-Senegambia-part1-Sohna-Chenaba-Saar-part2-History-Saluun.pdf>.

<sup>94</sup> MBoukou-Makouta, Jean-Pierre. : « Introduction à l'étude du roman négro-africain de langue française. Problèmes culturels et littéraires. » Abidjan, Nouvelles Éditions Africaines (NEA), 1980, p. 306.

linguistiques mais également idéologiques intéressantes pour l'interprétation du texte. Cela permet également d'analyser le processus d'appropriation et de transformation du langage, qui crée une nouvelle variété et dont on peut analyser la place au sein de la *Weltliteratur* (littérature-monde, littérature universelle).

Dans la deuxième partie de notre texte, il s'agira de déterminer quelques conséquences que la transculturalité du langage produit particulièrement en tant que réception productive.

## 2. Traduction de l'écriture hybride comme processus inter- et transculturel

La traduction littéraire perçue comme une réception productive signifie qu'on part du fait que le traducteur<sup>95</sup> opère un travail « scientifique » qui mènera à la production d'un nouveau texte, c'est-à-dire de la version traduite après une lecture méthodologique du texte original.

La réception productive d'un langage hybride, transculturel crée dans ce processus certaines problématiques liées à son interprétation et à sa transposition.

Certains auteurs perçoivent le recours aux éléments issus de leur culture d'origine comme étant d'une part une forme d'appropriation de la langue française qui n'appartiendrait plus aux anciennes puissances coloniales et d'autre part comme l'expression de leur identité culturelle. Bill Ashcroft et ses collègues l'expliquent comme suit :

Appropriation is the process by which the language is taken and made to 'bear the burden' of one's own cultural experience, or, as Raja Rao puts it, to 'convey in a language that is not one's own the spirit that is one's own. [...] The interaction of english writing with the older traditions of orature or literature in post- colonial societies [...] have radically questioned easy assumptions about the characteristics of the genres we usually employ as structuring and categorizing definitives

(novel, lyric, epic, play etc.) The perspective of cross-cultural literatures has given explicit confirmation to the perception that genres cannot be described by essential characteristics, but by an interweaving of features, a 'family resemblance' which denies the possibility of either essentialism or limitation. (Ashcroft et al. 1989 : 38f, 181f).

Il s'agit ainsi d'un processus inter- et transculturel en ce sens que les auteurs procèdent à une hybridation du langage (transculturalité) liée à une affirmation culturelle et identitaire par rapport à autrui (interculturalité). Autrui renvoyant ici au monde occidental ainsi qu' à ses langues. L'affirmation culturelle qui relève du cadre interculturel à travers ce processus d'hybridation est accompagnée, comme on le voit dans la citation, d'une remise en question des identifications et définitions littéraires de ce qu'on considère par exemple comme étant un roman, une nouvelle, etc. dans le monde occidental.

Pour le traducteur allemand il s'agit de détecter dans le texte original le processus de mélange transculturel qui est lié au processus interculturel et, au-delà, idéologique. D'emblée il s'agit-là d'une supra transculturalité entre le français hybride et l'allemand. La question est de savoir comment s'effectue la transposition.

Les techniques traductives dépendent fortement du *skopos* (Vermeer, Reiß 1984) c'est-à-dire de la fonction que le texte traduit doit accomplir dans la culture cible mais également de la subjectivité du traducteur (Berman 1995). Dans ce sens il n'existe pas de modèles de transposition applicables pour tous les textes à traduire.

Cependant nous allons étudier à l'aide de quelques titres d'œuvres littéraires les phénomènes qui permettent d'appréhender la supra transculturalité qui se produit lors du transfert de ce langage hybride. Le choix porté sur les titres est dû à leur caractère incontournable d'identité de l'œuvre. Un titre d'ouvrage constitue non seulement un résumé du texte entier mais il est également le premier lien qui s'établit entre l'œuvre et le lecteur :

Le titre colle au sens de l'œuvre, comme la peau adhère à la chair. Il n'atténue rien du contenu ; il n'enjolive pas. Il garde le naturel, le cru, la vérité

<sup>95</sup> Le masculin est conservé même si l'on est conscient que dans l'espace germanophone la traduction est effectuée majoritairement par la gente féminine. Voir sur ce point : Birgit Wagner „Kulturelle Übersetzung - Translational Turn.“ In: Einführung in die Kulturwissenschaften. Cultural Studies CS I-B SoSe, Abstract N° 4, 2010.



qui seront ceux du roman. (Makouta-Mboukou 1980: 231).

Le titre du roman de Sembène Ousmane *Les bouts de bois de Dieu : Banty Mam Yall* (1960) est une forme de palimpseste complexe que l'auteur traduit littéralement en français. Ainsi, au sens figuré, *Banty Mam Yall* signifient en Wolof : les enfants de Dieu, qualification que se sont donnés entre eux les ouvriers du chemin de fer Dakar-Niger en grève dans le roman de Sembène. A travers ce palimpseste on comprend mieux la stratégie combattive de ces personnages dans l'œuvre qui se sentent imprégnés d'une noblesse, d'un caractère divin ; ce qui alimente leur détermination dans leur révolte.

Dans la traduction allemande ce mélange transculturel linguistique de Sembène a été repris également sous sa forme littérale : *Gottes Holzstücke* (1988). Nous sommes ici en présence d'une traduction sourcière, c'est-à-dire qui colle au texte original. Le palimpseste de la version originale est donc reflété dans la traduction. En d'autres termes, le processus d'hybridisation, de transculturalité y est conservé. La transculturalité possède donc ici deux niveaux à partir de trois langues : de la version wolof à celle française puis allemande. La transculturalité signifie donc la réfraction du sens figuré d'un terme local à travers trois langues fondamentalement différentes, qui se rejoignent cependant dans le processus de traduction sourcière.

Le titre du texte dans ces trois versions ne fournit dans ce cas précis aucune information concrète sur le contenu du texte. La connaissance de la signification originale cachée du terme *Les bouts de bois de Dieu* dans version wolof laisse supposer qu'il s'agit d'une histoire ayant des enfants comme figures principales. Mais quel type d'enfants ?

Le décodage de l'information n'est donc possible qu'après lecture du roman. Le double niveau de transculturalité du titre reste d'abord linguistique. Comme nous l'avons montré plus haut, il s'agit des cheminots de la voie ferrée Dakar-Niger qui se définissent dans leur grève comme étant les bouts de bois de Dieu, en d'autres termes les enfants de Dieu.

Dans un autre exemple, notamment celui de la traduction du roman d'Ahmadou Kourouma *Les Soleils des indépendances* (1968), le processus

transculturel ne répond pas au transfert sourcier mais cibliste, c'est-à-dire que la traduction s'écarte linguistiquement de la version originale : *Der letzte Fürst* (2004) (Le dernier prince). Cette traduction, bien qu'elle s'oriente au contenu textuel (Fama, prince malinké et figure principale du texte), ne reflète pas le titre original ainsi que la transculturalité qui y est insérée par l'auteur (Les jours des indépendances).

Cela veut dire que le processus d'interaction entre la version originale et traduite ne révèle pas forcément une transculturalité linguistique. La traduction littéraire est dans ce sens une réception productive qui crée un autre texte sur la base d'une herméneutique et d'une subjectivité du traducteur. La transculturalité de la traduction est par conséquent ici interne, c'est-à-dire liée au contenu du texte et non à son aspect linguistique. On a ainsi une forme d'équivalence à double valeur cibliste et sourcière dans la mesure où la traduction s'écarte linguistiquement du texte original et en même temps reflète le contenu de l'œuvre.

Cette double valeur transculturelle se retrouve également dans un autre exemple, sous une autre forme, notamment dans le roman *En attendant le vote des bêtes sauvages* (1998). Celui-ci fut traduit par *Die Nächte des großen Jägers* (2002) (Les nuits du grand chasseur).

Cet exemple diffère des deux précédentes dans la mesure où il combine implicitement et explicitement le transfert sourcier et cibliste. Selon la préfacière du roman Gudrun Honke, avec laquelle j'ai eu à m'entretenir, les Éditions du Seuil ont choisi le titre de la version originale qui diffère cependant du titre du manuscrit de Kourouma avant sa publication : *Les gestes du maître chasseur*.

Il est bien connu que les maisons d'édition en général opèrent des modifications dans les manuscrits dans le but ultime de pouvoir vendre les textes après leur publication. Ces modifications n'épargnent pas les titres primaires.<sup>96</sup>

Ainsi la traduction allemande *Die Nächte des großen Jägers*, se rapproche du titre primaire que Kourouma donna à son manuscrit. Dans ce sens la traduction devient implicitement

<sup>96</sup> Cependant, le titre original d'un manuscrit peut aussi être conservé par la maison d'édition.

sourcière. En s'écartant de la version publiée *En attendant le vote des bêtes sauvages*, elle devient cibliste. La transculturalité est donc ici le rapport sourcier et cibliste entre le texte primaire du manuscrit, sa modification par la maison d'édition et sa traduction allemande. Toutes ces trois formes sont basées sur des interprétations et des prises de position différentes des acteurs littéraires qui exhibent la réception productive de leurs traductions.

Un dernier exemple de transculturalité des titres se manifeste dans l'utilisation de termes locaux. Chez Fatou Diome la traduction de *Kétala* (2006) fut ainsi, en allemand, sourcière : (*Ketala*, 2009). Les romans d'Ousmane Sembène *Xala* (1995) et *Guelwaar* (1996) furent également traduits comme tels : *Xala* (1997)/ *Guelwaar* (1997). Le roman de Boubacar Boris Diop *Murambi : le livre des ossements* (2000) suivit le même procédé de transfert sourcier : *Murambi : Das Buch der Gebeine* (2010).

La reproduction des titres issus du contexte local des auteurs résulte, selon moi, de l'inexistence à ce jour de synonymes adéquats en français. Les auteurs préfèrent ainsi garder la signification du titre dans son contexte d'origine ainsi que son explication à travers la lecture du texte entier.

L'utilisation de ces termes locaux comme titres des textes en français reflète une médiation transculturelle dans la littérature. Ces titres locaux sont, comme mentionnés plus haut, des résumés de leurs œuvres respectives, écrites dans une langue qui ne leur fournit d'équivalents que dans la mesure d'une explication détaillée, c'est-à-dire d'une lecture du texte entier.

La transculturalité signifie donc ici le processus de combinaison entre le titre local comme résumé et le contenu de l'œuvre comme développement. En d'autres termes, même si la langue d'accueil ne permet pas l'établissement d'équivalents directs pour les titres locaux, elle favorise une équivalence à grande échelle, au niveau du contenu (le contenu étant le développement du résumé, du titre).

Une traduction allemande est d'abord le résultat de la production en langue française. Les œuvres africaines<sup>97</sup> à traduire dans cette langue

doivent d'abord être produites dans une langue occidentale, comme le répète l'éditeur de *Wunderhorn-Verlag* à Heidelberg :

-Wie funktioniert die Übersetzung? In welchen Sprachen bieten die Autoren ihre Werke an?

-Die meisten afrikanischen Autoren schreiben und publizieren in Englisch, Portugiesisch und Französisch. Es gibt aber auch viele Autoren, die in afrikanischen Sprachen schreiben. In diesem Fall müssen die Texte erst ins Französische oder Englische und dann ins Deutsche übersetzt werden.<sup>98</sup>

Cette condition est due au fait que les œuvres africaines en langues africaines créent des difficultés de réception dans l'espace occidental puisqu'elles ne sont (ces langues) à ce jour pas encore largement connues et apprises.

Même dans le contexte africain, écrire en langue locale peut devenir problématique pour le récepteur qui n'a pas été formé dans la lecture des œuvres dans cette langue. Boubacar Boris Diop affirme sur ce point ce qui suit :

On m'a plusieurs fois demandé, à la parution de *Doomi Golo* en 2003, si sa version française était en cours ou même - pourquoi pas ? déjà disponible. Au début, j'avais du mal à comprendre une requête aussi inhabituelle par sa précocité : après tout, personne ne m'a jamais pressé de traduire en wolof *Le Cavalier et son ombre* ou *Les traces de lameute*. Mais le premier moment de surprise passé, la logique d'une telle mise en demeure m'est apparue en toute clarté. Je ne peux tout de même pas prétendre ignorer que le lectorat d'un auteur africain, ses compatriotes autant que les étrangers, attend de lui un type de texte précis, le seul qu'il soit en mesure de lire et de

celle d'un (e) auteur (e) qui se considère totalement ou en partie comme africain (e). La problématique identitaire et migratoire fait en sorte que les auteurs divergent sur leur appartenance culturelle à l'Afrique. Marie Ndiaye, Fatou Diome, Claude Njiqué-Bergeret en sont des exemples.

<sup>97</sup> Je considère une œuvre africaine comme étant celle d'un (e) auteur (e) qui se considère totalement ou en partie comme africain (e). La problématique identitaire et migratoire fait en sorte que les auteurs divergent sur leur appartenance culturelle à l'Afrique. Marie Ndiaye, Fatou Diome, Claude Njiqué-Bergeret en sont des exemples.

<sup>98</sup> Steeger, Gesa: „Afropolitan ist das falsche Wort“. Der Heidelberger Verleger Manfred Metzner fördert junge afrikanische Autoren wie sonst niemand in Deutschland< FREITAG (Ausgabe 4514 | 11.11.2014).

Siehe:

<https://www.freitag.de/autoren/gsteeger/afropoli-tan-ist-das-falsche-wort>.

<sup>97</sup> Je considère une œuvre africaine comme étant

comprendre.<sup>99</sup>

La traduction littéraire est également une question de sélection et de jugement de l'œuvre originale. Cela ne peut se faire qu'à travers la connaissance de la langue du texte. La traduction des œuvres est donc soumise à des critères de choix linguistiques qui permettent une herméneutique des textes.

Si les auteurs, dans ce sens, utilisent des titres émanant directement de leur contexte d'origine, car n'ayant pas d'équivalents en français, ceux-ci sont souvent reproduits comme tels dans la version allemande du fait notamment de leur intraduisibilité. Ils ne représentent pas un frein à la traduction car, comme nous l'avons mentionné plus haut, le contenu de l'œuvre écrite en français permet une herméneutique du titre, qui en est le résumé, le point focal. La conservation d'un terme local comme titre n'est donc pas à comparer avec une rédaction du texte entier en langue locale.<sup>100</sup>

Une autre explication de la conservation des termes locaux dans la traduction est liée au skopos, à la fonction de la traduction. Dans les 1950, époque des premières traductions en allemand des *Erzählungen* (récits, nouvelles, autobiographies, romans) d'auteurs francophones subsahariens jusque dans les années 1990, la traduction tendait à la diffusion d'une identité culturelle africaine. Il s'agissait donc de montrer à travers les titres et les couvertures des œuvres traduites une certaine référence africaine. C'est dans ce sens que l'œuvre de Cheikh Hamidou Kane *L'aventure ambiguë* (1961) fut traduite par *Der Zwiespalt des Samba Diallo* (1980), littéralement : l'ambiguïté de Samba Diallo. Le nom du protagoniste devait ainsi refléter la référence africaine.

Cette perspective eu des interprétations ambivalentes car, d'une part, elle reflète une médiation

interculturelle et, d'autre part, une tendance à une lecture socio-ethnologique des textes qui sublimerait leur caractère littéraire. Samba Diallo devenant le représentant d'une ethnologie, d'un journalisme du texte. Ce qui est intéressant dans cet exemple c'est la mise en évidence du skopos de la traduction. La théorie du skopos selon Hans Vermeer et Katharina Reiß affirme que toute action est déterminée par l'atteinte d'un objectif, d'une fonction. La traduction, plus précisément la translation comme action est également soumise à cette théorie :

Eine Handlung bezweckt die Erreichung eines Zieles. [...] Unter diesem Gesichtspunkt ist eine Translations theorie also eine komplexe Handlungs theorie. [...] Die Dominante aller Translation ist deren Zweck. [...] Wir verwenden die Termini „Zweck“ (auch „Ziel“), „Funktion“, „Skopos“ vorerst synonym. (Vermeer, Reiß 1984: 95f).

L'objectif d'une traduction est déterminée par la culture cible, c'est-à-dire par les systèmes littéraires et sociologiques de l'espace réceptif qui définissent les *normes* traductives. D'une part la manière de traduire dépend ainsi de ces deux facteurs. D'autre part, elle est fonction de la subjectivité du traducteur. En tant que production réceptive, la traduction est soumise à un processus herméneutique et critique de la part du traducteur, qui ne peut être que subjectif :

Une traduction est toujours *individuelle*, toujours traduction-par..., parce qu'elle procède d'une individualité, même soumise à des « normes ». Lorsqu'un traducteur se conforme entièrement à celles-ci, cela prouve seulement qu'il a *décidé* de les faire siennes ; certes, le plus souvent, dans la pénombre à peine consciente de sa *psychè*. (Berman 1995: 60).

Dans ce cas, il est possible d'interpréter le maintien des termes locaux dans les titres traduits également comme étant le résultat de la subjectivité du traducteur ou bien relevant des normes établies par les institutions et systèmes de production et de réception des traductions.

### Conclusion

L'hybridité du langage chez les auteurs subsahariens permet d'étudier leurs œuvres sous des aspects à la fois socioculturels inhérents à leur contexte

<sup>99</sup> DIOP, Boubacar Boris : « Écrire entre deux langues. De Doomi Golo aux Petits de la Guenon. » Repères DoRiF n. 2, Voix/voies excentriques: la langue française face à l'altérité volet n.1 les francophonies et francographies africaines face à la référence culturelle française , novembre 2012. Siehe: [http://www.dorif.it/ezine/ezine\\_articles.php?id=40](http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=40)

<sup>100</sup> Cette réflexion ne signifie pas qu'il n'existe pas d'intérêt accordé aux textes en langues locales dans le monde occidental. Cependant leur réception reste encore très restreinte.

d'origine (interculturalité) mais également transculturels faisant appel à des techniques d'appropriation et de traduction dans la fabrication du langage littéraire.

Dans ce processus, on peut se pencher sur les causes migratoires et identitaires qui justifient ces techniques ainsi que sur leur valeur réceptive et interprétative dans les différentes cultures et sphères littéraires.

La traduction en tant que transculturalité incorpore dans ce mouvement plusieurs facettes partant d'un croisement linguistique. Elle peut ainsi être la relation qu'entretient le texte traduit avec le contenu du texte original. Elle représente ici un processus à géométrie variable dans son rapport au texte original.

La transculturalité peut également être le rapport double implicite ou explicite du caractère sourcier ou cibliste d'une traduction entre trois langues : celle de l'auteur, du français et de l'allemand.

D'autres types de traduction de textes hybrides font appel au concept de double équivalence dans la mesure où la version traduite est à la fois sourcière et cibliste, c'est-à-dire qu'elle colle à la culture source et cible. Cela est dû à la nécessité de concevoir une certaine accessibilité au texte (*Zugänglichkeit*) et qui n'est cependant pas nécessaire pour le titre car le décodage de celui-ci résulte de la lecture de l'œuvre entière.

La transculturalité des traductions à l'exemple de leurs titres peut également dépendre du système littéraire et sociologique dans l'espace réceptif qui les a vu naître, en d'autres termes du skopos établi et de la subjective du traducteur.

À travers cette analyse notre objectif était de montrer sur l'esplanade littéraire les processus de transformations et d'appropriation que peut recouvrir le contact entre différentes références culturelles. Ces

processus que l'on nomme transculturelles démontrent ainsi que l'identité culturelle issue d'une interaction avec d'autres identités, devient une construction permanente, souvent subjective des acteurs. Du moment où l'interaction a lieu, on ne peut concevoir une culture homogène dans un sens essentialiste mais hybride, transculturelle.

Cette dernière peut cependant avoir pour objectif un certain essentialisme culturel (interculturalité). Elle peut, dans ce sens, signifier une démarcation vis-à-vis d'autres cultures et de représentation d'un soi par rapport à autrui. En effet le processus d'appropriation, de « cannibalisme » que les auteurs font de la langue française et que nous avons analysé, a pour fin dans la majorité des cas de montrer une certaine identité locale, africaine démarquée de l'Occident. L'utilisation de la langue occidentale dans les textes postcoloniaux n'est donc pas une forme de néocolonialisme mais d'affirmation interculturelle et idéologique:

Post-colonial culture is inevitably a hybridized phenomenon involving a dialectical relationship between the 'grafted' European cultural systems and an indigenous ontology, with its impulse to create or recreate an independent local identity. (B. Ashcroft und al. 1989: 195).

Cette volonté identitaire, qui entre dans le cadre de l'interculturalité, est cependant dans sa version empirique, comme nous l'avons vu, une construction transculturelle car en réalité il s'agit non pas d'une démarcation vis-à-vis de l'occident mais d'un rapprochement et d'un mélange entre les différentes références. L'affirmation culturelle en tant que construction transculturelle est donc teintée d'une ambivalence et d'une interdépendance inter- et transculturelle que l'étude de certains exemples nous a permis d'élucider.

## LITERATURE

1. Amar, Y., *Danse des Mots*. Radio France Internationale. 26.04.2014. URL: <http://www.rfi.fr/emission/20140506-passion-culture-ecrire-afrique/> (consulté le 26 avril 2014).
2. Ashcroft, B., Griffiths, G., Tiffin, H., 1989, *The empire writes back: theory and practice in post-colonial literatures*. London, Routledge.
3. Berman, A., 1995, *Pour une critique des traductions: John Donne*. Paris, Gallimard.
4. Diome, F., 2006, *Kétala*. Paris, Feryane.
5. Diome, F., 2009, *Ketala*. Roman, Zürich.
6. Diop, B. B., 2000, *Murambi : le livre des ossements : roman*. Paris, Stock.

7. Diop, B. B., Thabet, S. Murambi, 2010, *Das Buch der Gebeine*. Leipzig, Edition Hamouda.
8. Diop, B. B., 2012, *Écrire entre deux langues. De Doomi Golo aux Petits de la Guenon*, Repères DoRiF, n. 2, Voix/voies excentriques: la langue française face à l'altérité volet, n.1, Les francophonies et francographies africaines face à la référence culturelle française, novembre. URL: [http://www.dorif.it/ezine/ezine\\_articles.php?id=40](http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=40) (consulté le 10 janvier 2015).
9. Frias, J.-Y., 2014, *Interculturalité, multiculturalité et transculturalité dans la Traduction et l'interprétation en milieu social*, Cédille. Revista de estudios franceses. Monografias 4. P.91-111.
10. Genette, G. 1987, *Seuils*. Paris, Ed. du Seuil.
11. Kane, C.H. 1961, *L'Aventure ambiguë*. Paris, Julliard.
12. Kane, C.H., 1980, *Der Zwiespalt des Samba Diallo. Erzählung aus Senegal*. Frankfurt am Main, Afrikanische Autoren.
13. Kourouma, A., 1968, *Les Soleils des indépendances*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
14. Kourouma, A., 2004, *Der letzte Fürst*. Peter Hammer Verlag, Wuppertal.
15. Kourouma, A., 1998, *En attendant le vote des bêtes sauvages*. Paris, Seuil.
16. Kourouma, A., 2002, *Die Nächte des großen Jägers*. Zürich, Unionsverlag.
17. MBoukou-Makouta, J.-P. 1980, *Introduction à l'étude du roman négro-africain de langue française. Problèmes culturels et littéraires*. Abidjan, Nouvelles Éditions Africaines (NEA).
18. Mboup, M., Samb, J., *Cosaani Sénégal (1970-1980) en version Wolof*. URL: <http://www.seereer.com/The-Seereer-Resource-Centre-French-Transcript-of-Cosaani-Senegambia-part1-Sohna-Chenaba-Saar-part2-History-Saluum.pdf> (consulté le 10 janvier 2015).
19. *Passion livre avec Aminata Sow Fall*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=5eYjjevTij8> (consulté le 16 décembre 2015).
20. Reiß, K., Vermeer, H. J., 1984, *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen, Max Niemeyer-Verlag.
21. Pape, W., Fulda, D., 2001, *Das Andere essen. Kannibalismus als Motiv und Metapher in der Literatur*. Freiburg, Rombach-Verlag.
22. Antor, H., *Inter- und transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Winter, Heidelberg.
23. Sembène, O., 1973, *Xala*. Paris, Présence Africaine.
24. Sembène, O., 1997, *Xala. Die Rache des Bettlers*. Wuppertal : Peter Hammer Verlag.
25. Sembène, O., 1996, *Guelwaar*. Paris : Présence Africaine.
26. Sembène, O., 1997, *Guelwaar. Ein afrikanischer Heldenroman*. Wuppertal : Peter Hammer Verlag.
27. Sembène, O., 1960, *Les Bouts de bois de Dieu : Banty Mam Yall*. Paris, Le Livre Contemporain.
28. Sembène, O. 1988, *Gottes Holzstücke*. Frankfurt am Main, Afrikanische Autoren.
29. Sow Fall, A., 2012, *L'appel des arènes*. Sénégal, NEAS.
30. Sow Fall, A., 2001, *Die Rückkehr der Trommeln*. Roman, München, Wien, Scriptor mundi.
31. Steeger, G., *Afropolitan ist das falsche Wort*. URL: <https://www.freitag.de/autoren/gsteeger/afropolitan-ist-das-falsche-wort>. (consulté le 11 novembre 2014).
32. Wagner, B., 2010, *Einführung in die Kulturwissenschaften*. Cultural Studies CS I-B SoSe, Abstract N° 2. URL: [http://www.academia.edu/6751188/Einf%C3%BChrung\\_in\\_die\\_Kulturwissenschaften\\_Cultural\\_Studies\\_CS\\_I-B\\_SoSe\\_2010\\_Abstract\\_N\\_2](http://www.academia.edu/6751188/Einf%C3%BChrung_in_die_Kulturwissenschaften_Cultural_Studies_CS_I-B_SoSe_2010_Abstract_N_2) (consulté le 24 décembre 2015).
33. Welsch, W., Was ist eigentlich Transkulturalität? URL: [http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W\\_Welsch\\_Was\\_ist\\_Transkulturalität.pdf](http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Was_ist_Transkulturalität.pdf) (consulté le 24 décembre 2015).
34. Welsch, W., 2011, *Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie*. Berlin, Akademie. S. 294-322.
35. Wimmer, F.-M., 2004, *David Unterholzner. «Zum Begriff der Transkulturalität bei Wolfgang Welsch»*. Universität Wien. Institut für Philosophie. URL: <http://sammelpunkt.philo.at:8080/2252/4/se0304arbunterholzner.pdf> (consulté le 24 décembre 2015).

УДК 821.161.1-1:81'255.2(Мандельштам О.)  
ББК ШЗЗ(2Рос=Рус)6-8,445+ШЗ07

**О. Лобос**  
Буэнос-Айрес, Аргентина

**O. Lobos**  
Buenos Aires, Argentina

### ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ПОЭЗИИ: «НЕПРАВДА» О. МАНДЕЛЬШТАМА

**АННОТАЦИЯ.** Перевод поэзии требует тщательной работы над многогранностью форм, составляющих поэму. В первую очередь, необходимо забыть о дихотомии между формой и содержанием, господствующей на Западе. Западный литературный перевод чаще дает преимущество содержанию в ущерб форме. Во всяком случае, форма – первое, чем переводчик готов пренебречь. Данная работа предлагает аналитическую деконструкцию стихотворения «Неправда» Осипа Мандельштама и попытку его реконструкции на испанском языке без потери многосторонности оригинала (метрика, синтаксис, смысл, стиль). Русская поэзия, по преимуществу, силлабо-тоническая, строится на классических стопах. Анапесты в данном стихотворении так же важны, как и тема. Разговорный, фамильярный стиль языка, в соответствии с крестьянской обстановкой, является основной чертой стихотворения, которую нужно удержать. Испанский язык способен принять все эти стороны, хотя и с некоторым сопротивлением. Рискую, однако, что сама поэзия останется по ту сторону.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** поэзия, литературный перевод, метрика, стихосложение, Мандельштам.

**Сведения об авторе:** Омар Лобос, доктор филологии, преподаватель кафедры славянской литературы, Государственный университет Буэнос-Айреса, адрес: Пуан 480,1420 САВА, Буэнос-Айрес, Аргентина; e-mail: calfucur@yahoo.com.ar

### TRIBULACIONES A LA HORA DE TRADUCIR POESÍA. “LA MENTIRA”, DE ÓSIP MANDELSHTAM

**RESUMEN:** Traducir poesía exige una tarea que atienda a la multiplicidad de planos que construyen el poema. En principio, es preciso sustraerse a la dicotomía (famosa en Occidente) entre forma y contenido. La traducción literaria occidental suele privilegiar el contenido por sobre la forma. En todo caso, la forma es lo primero que el traductor parece dispuesto a resignar. El trabajo propone la deconstrucción analítica de la poesía “La mentira”, de Ósip Mandelshtam, y la tentativa de su reconstrucción en castellano tratando de mantener los aspectos diversos del original: el métrico, el sintáctico, el semántico, el estilístico. La poesía rusa en general es silabotónica, se construye sobre metros clásicos regulares. Los anapestos del poema en cuestión son tan relevantes como el aspecto temático. El estilo coloquial, familiar del lenguaje, acorde con la ambientación campesina que se ofrece, es otro rasgo fundamental a preservar. La lengua castellana es capaz de acoger todos estos planos, aunque presente sus resistencias. Con todo, el riesgo es que la poesía quede del otro lado.

**PALABRAS CLAVES:** poesía, traducción, métrica, versificación, Mandelshtam.

**Datos del autor:** Omar Lobos, doctor en Letras, Universidad de Buenos Aires, docente de la cátedra de Literaturas Eslavas en la Universidad de Buenos Aires. Dirección: Puán 480,1420 CABA Buenos Aires, Argentina; e-mail: calfucur@yahoo.com.ar.

**O. Lobos**  
Buenos Aires, Argentina

### MUSINGS ON TRANSLATING POETRY. “THE LIE” BY OSIP MANDELSHTAM

**ABSTRACT.** Translating poetry requires special attention to the multiple layers that make up a poem. Firstly, it is essential to focus on the dichotomy – famous in the West – between form and content. Western literary translation is favoring content over form. In any case, the shape is the first thing the translator seems willing to give up. The proposal is to deconstruct the poem "The Lie" by Osip Mandelstam, and the tentative reconstruction of the poem trying to keep the diverse aspects of the original: metre, syntactic, semantic and stylistic. Russian poetry is predominantly syllable-tonic, based on on classic regular metre. The anapaest of said poem is as relevant as its thematic aspects. Its colloquial, familiar language style, in keeping with its pastoral atmosphere, is another fundamental characteristic that should be preserved. Spanish can embrace all these layers as difficult as it may seem. However, the risk is that poetry remains in the other side.

**KEYWORDS:** poetry, literary translation, metre, verse, Mandelstam.

**About the author:** About the author: Omar Lobos, PhD in Literature, teacher of Slavic Literature of the Universidad de Buenos Aires. Address: Puán 480, 1420 CABA Buenos Aires, Argentina.

Акмеизм — для тех,  
кто, обуянный духом  
строительства, не  
отказывается малодушно от  
своей тяжести, а радостно  
принимает ее, чтобы  
разбудить и использовать  
архитектурно спящие в ней  
силы. [О. Мандельштам.  
«Утро акмеизма»]

Traducir una obra literaria nos obliga a pensar un tanto qué significa la literatura, o, al menos, lo literario. Walter Benjamin, en "La tarea del traductor" (1923), afirma que ninguna obra de arte se realiza pensando en el "destinatario", esto es, cuidando de facilitar a un otro su interpretación.<sup>101</sup> Así, una obra literaria "dice", "comunica" muy poco a *aquel que la comprende*: lo esencial en ella -razona Benjamin-, "¿no es lo que se considera en general como intangible, secreto, 'poético'?" [Benjamin 1971]. Estas primeras consideraciones de su artículo son el marco para poner en cuestión aquella orientación de la traducción que atiende fundamentalmente al "mensaje", es decir, a lo que sería "no esencial".

Pese a tales prédicas, y en tanto persiste en la literatura de Occidente la separación de forma y contenido, la traducción literaria occidental suele privilegiar el contenido por sobre la forma. En todo caso, la forma es lo primero que el traductor parece dispuesto a resignar. Si en el caso de la prosa esta "disyuntiva" aparece como menos problemática, cuando se trata de traducir poesía el desafío presenta otros ribetes, los planos que se conjugan son más diversos -el estilístico, el métrico, el sintáctico, el semántico- y se vuelve

complejo discernir entre sus pliegues dónde está el poema. Asimismo, si conciliarlos a todos propone una empresa difícil, no lo es menos empezar a descartar: ¿no tiraremos al niño junto con el agua del baño? Tanto más cuanto que el autor, al componer su obra, es improbable que haya entrado en este tipo de dilemas y simplemente la haya concebido como un todo. El desafío profesional (¿artístico?) del traductor es reponer en su propia lengua *el poema*.

Propongo que reflexionemos sobre estas cuestiones tomando para el caso «Неправда» ("La mentira"), de Ósip Mandelstam.<sup>102</sup> Dice la primera estrofa:

Я с дымящей лучиной вхожу  
К шестипалой неправде в избу:  
- Дай-ка я на тебя погляжу,  
Ведь лежать мне в сосновом гробу.

Son versos decasílabos, terminados en palabras agudas y acentuados regularmente en anapestos (dos sílabas átonas y una tónica), con rima consonante en disposición ABAB. Los acentos, por su parte, caen sobre las palabras más importantes de cada verso. Ese sería el primer elemento a tener en cuenta. En segundo lugar, también desde el punto de vista formal, puede decirse que cada verso tiene una relativa independencia sintáctica, a pesar incluso de la prolongación del primero en el segundo, así como del conector que une el cuarto verso con el/los anteriores.

Desde el punto de vista semántico, encontramos en el primero un *realia*, *лучина*, para el que no existe equivalente en castellano ("varilla que sirve de lumbre"), y que tiene estrecha

<sup>101</sup>. "...ningún poema está dedicado al lector, ningún cuadro a quien lo contempla, ni sinfonía alguna a quienes la escuchan" [Benjamin 1923].

<sup>102</sup>. Después de una breve estancia en la Universidad Federal del Sur (Rostov del Don, Rusia) en septiembre-octubre de 2015, mi profesor orientador Antón Maslakov me propuso, a modo de recuerdo de nuestros encuentros y conversaciones, traducir este poema al castellano. Desde entonces, no ha dejado de cantar en mi cabeza y desvelarme.

correspondencia con el siguiente *realia* изба. Se nos ocurre reponer la ambientación de lóbreguez y pobreza (campesina, popular) con la aproximada palabra “candil”. El *realia* изба (ya castellanizado “isba”) remite en ruso al mundo campesino feudal, mientras que en castellano forma parte de la representación del mundo ruso en general, lo mismo que la palabra “zar” o la palabra “estepa” (realias ya incluidos en el diccionario español). Lo mantenemos, pese a la diferencia de matices, ante la alternativa de proponer un equivalente semántico como -por ejemplo- “rancho” (con el sentido que tiene en Argentina).

También desde el punto de vista morfológico y semántico el segundo verso es muy complejo de traducir: la palabra equivalente semánticamente a неправда es “mentira”, pero desde lo morfológico queda escamoteado en ella el sentido de “negación de la verdad” (не-правда: “no-verdad”) que implica en ruso. De todos modos, nos conviene la palabra “mentira” por la cantidad de sílabas y la coincidencia de la posición del acento con el original. Mucho más complicado es traducir el adjetivo шестипалая: en castellano no existe una forma adjetiva para tal condición, y debe recurrirse a una perífrasis, como “de seis dedos” o “que tiene seis dedos”. Por otra parte, si en el primer verso el adjetivo дымящая es solo convencional (y por ello hasta prescindible), en este caso el sentido del adjetivo (o los sentidos) lo vuelve insoslayable: según la superstición, la deformación vuelve impuro, maligno a su portador (es la señal del diablo, que por otra parte es, bíblicamente, el padre de la mentira<sup>103</sup>), y además habría allí una alusión concreta (a Stalin).<sup>104</sup>

El tercer verso es una intervención dialogal coloquial, familiar, entre compadres, y el cuarto una frase metafórica, equivalente a “me llegó la hora”, “es tiempo de morir”, etc.

Observados todos estos elementos, sintácticos, rítmicos, acentuales, estilísticos, ¿qué podemos proponer?

Con humeante candil entro a su isba,

Vive allí la mentira seisdedos.

-Déjame que te mire de cerca.

Pues me espera una caja de pino.

La escena es teatral. “Yo” entro a una ambientación determinada (el escenario representa una habitación sórdida, oscura y sucia), pintada en los dos primeros versos: son importantes el candil, el humo, la isba. Y por supuesto la presentación del personaje que la habita: la mentira seisdedos (valga la aposición como adjetivo).

Respecto de lo formal, podemos decir que “humeante candil” mantiene el anapesto, pero en tanto el lenguaje del poema es coloquial deberían evitarse las construcciones demasiado “literarias”, y en castellano, por regla, el adjetivo antepuesto al sustantivo constituye hipérbaton. Tampoco suenan bien las sinalefas “entro\_a” y “su\_isba”. La sinalefa en general no existe en la métrica rusa clásica (esto es, el encuentro entre las vocales del fin y el comienzo de palabras contiguas no se pronuncia en una sola sílaba, sino que se las cuenta en sílabas separadas). En castellano, tal licencia poética se incluye en el extendido uso y la cierta legitimidad que tiene la sinéresis en el discurso oral (reducir a diptongo, es decir, a una sola sílaba, la pronunciación de dos vocales contiguas que corresponden a sílabas distintas: pronunciar, por ejemplo, “gol-piar” en lugar de “gol-pe-ar”). Esta licencia del castellano parece ensuciar lo que en ruso son nítidos límites entre las palabras. Pero ¿qué hacer además con los artículos y preposiciones de nuestra lengua, que conllevan otro tipo de delimitaciones y vuelven casi perifrástico lo que en ruso es la inmediata unión de las palabras entre sí?

La resistencia de la poesía castellana a la métrica clásica probablemente se derive de lo mismo, de la dificultad de evitar que un acento regular caiga en un artículo o una preposición. Ello nos lleva a pensar que, quizá, forzar la reproducción del anapesto ruso puede dar por resultado en nuestra lengua justamente eso: un forzamiento, algo a lo que la poesía en castellano no nos tiene habituados.<sup>105</sup>

<sup>103</sup>. Evangelio según San Juan, 8, 44.

<sup>104</sup>. Véanse a propósito las tribulaciones del criado Grigori Vasiélich, en *Los hermanos Karamázov*, de Dostoievski, sobre su niño nacido con seis dedos [Dostoievski 2006: 136].

<sup>105</sup>. Quizá sea más frecuente encontrar ejemplos en las letras de canciones: “Era rubia y sus ojos celestes/ reflejaban la gloria del día/...” (“La pulpera de Santa Lucía”); “Volver... con la frente marchita,/ Las nieves del tiempo platearon misien/...” (“Volver”); “De golpe no estás, nada más sucedió,/ borrachera fetal que



Entre tanto, la versificación sílabo-tónica fue una constante en Rusia desde el siglo de Trediakovski y Lomonósov, que legislaron -conforme con su época- en favor de la métrica clásica para la poesía rusa.<sup>106</sup> Pero intentamos el anapesto: al fin y al cabo, estamos traduciendo poesía rusa.

Asimismo, que absolutamente todos los versos terminen en palabras agudas - y además con la misma vocal acentuada- es infrecuente en castellano; es más, diría que semejante recurrencia en nuestra lengua banalizaría la obra. Elegimos mantener entonces una cierta rima (ABBA) considerando solo la vocal acentuada de las palabras graves finales.

La estrofa siguiente completa la ambientación. No es tan importante como la primera desde el punto de vista de lo que dice, y desde lo formal solo presenta un paralelismo estructural entre el primer par de versos y el segundo.

А она мне соленых грибков  
Вынимает в горшке из-под нар,  
А она из ребячьих пупков  
Подает мне горячий отвар.

La mentira alimenta con algo tan corriente (para los rusos) como hongos en salmuera, y con algo repulsivo como cordones umbilicales. (¿Nos dice acaso que alimenta ya la mentira en los vientres maternos?). El paralelismo está orientado por la anáfora en el primero y el tercer verso (Аона...), los mismos en los que se mencionan los alimentos, en tanto que los dos verbos lo completan encabezando los versos segundo y cuarto. He acuñado dos variantes, sin decidirme por cuál es la más efectiva:

Y me saca unos hongos en sal  
De un puchero de bajo del catre,  
Y me sirve una sopa caliente

tu muerte me deja/..." ("Explicación de mi amor"), etc.

<sup>106</sup>. Vasili Trediakovski (1703-1769) escribió un "Nuevo y breve procedimiento para componer versos rusos" [Тредьяковский В.К. «Новый и краткий способ сложения российских стихов». 1735], que fue criticado por Lomonósov y significó para su autor una gran descalificación.

Mijailo Lomonósov (1711-1765) hizo sus primeras reflexiones sobre el verso ruso -y sus críticas a Trediakovski- en la "Carta sobre las reglas de versificación rusa", escrita en Alemania en 1739 y dirigida a los miembros de la Asamblea Rusa, que funcionaba en el ámbito de la Academia de Ciencias [Ломоносов М.В. «Письмо о правилах российского стихотворства». 1749]. A posteriori, en su "Retórica" también realizó consideraciones sobre poesía [Ломоносов М.В. «Риторика». 1748].

de ombligos de recién nacidos.

Y de bajo del catre de tablas  
saca un cuenco de honguitos en sal,  
Y me sirve un cocido caliente  
de cordones umbilicales.

La primera mantiene la anáfora en los versos primero y tercero, y refuerza el paralelismo trasladando a continuación los dos verbos. La segunda variante, donde es más débil el paralelismo formal, "comunica" más: ya no habla simplemente de "catre", sino de "lecho de tablas" (нары), propio también de las isbas campesinas, y los "ombligos de recién nacidos" se convierten en más específicos "cordones umbilicales" (como sea, en ninguna de las dos variantes del cuarto verso conseguí reponer los anapestos).

Consideramos ahora la tercera estrofa, donde el estilo coloquial constituye el aspecto más sobresaliente, a tono con la teatralidad de la escena que se presenta.

- Захочу, - говорит, - дам еще... -  
Ну, а я не дышу, сам не рад.

Шасть к порогу - куда там - в плечо

Уцепилась та щитназад.

El primer verso es un enunciado llano y "amigable" de la mentira -en línea con su actitud "hospitalaria" de la estrofa anterior-, pero que empieza a dibujar su volitismo opresor: "te daré más sólo si quiero" (imagen que se completa con el impedimento a que salgan de su isba, señalada a la postre como una "semi-cárcel"). A lo que sigue el comentario interior del "Yo", igual de coloquial: "Bueno, pero yo no respiro, no estoy contento" (eso dice literalmente el segundo verso). La partícula шасть, que abre el tercer verso, es interjectiva (equiparable tal vez al ¡zas! castellano, indicación de un arranque o irrupción brusca), señala el movimiento hacia el umbral que es frustrado al instante por otra interjección (кудатам: "qué va"), para finalizar el mismo verso con un encabalgamiento: "del hombro / me aferró y me arrastra hacia atrás".

-Si quiero, después te doy más.

Yo, a disgusto, no digo ni a.

Voy de golpe a la puerta -qué va-,

Por el hombro me arrastra hacia atrás.

En el primer verso, falta una sílaba al primer anapesto. Entre el tercero y el cuarto no reproduce el encabalgamiento. Tiene su mérito la reproducción de la

rima dominante en el poema. Es una estrofa compleja en su sencillez aparente. La tiranía de la mentira se manifiesta nuevamente casi “amigable”, familiar, como si dijera: “Tú mismo comprendes que no puedes irte así como así”. La atmósfera se vuelve siniestra, ominosa (*unheimlich*).

La última estrofa:

Вошь да глушь у нее, тишь да мша, -

Полуспаленка, полутюрьма...

- Ничего, хороша, хороша...

Я и сам ведь такой же, кума.

Formalmente, cada verso representa una frase independiente sintácticamente. El primero enumera - aliterando el sonido *sh* (ш) en cuatro monosílabos (вошь, глушь, тишь, мша)-elementos que caracterizan ese habitáculo de la mentira: “piojo”, “encierro”, “quietud”, “moho”. Los cuatro están presentados en pares y en espejo: “вошьдаглушь” / “тишьдамша”. El segundo par, por su parte, evoca la frase “Тишьдагладь (дабожьблагодать)”, que puede traducirse como “Paz y armonía” (“y la gracia divina”). El segundo verso termina de completar el sentido fatalista que ha empezado a insinuarse desde el principio: entras a la casa de la mentira y no puedes/quieres ya salir de ella. Es una semi-cárcel, porque al fin y al cabo no estás tan a disgusto en ella.

El tercero, nueva intervención dialogal del Yo, manifiesta resignación y la aceptación irónicamente complaciente de eso que se revela como fatídico (habitar en la mentira). El cuarto verso rubrica y explica la atracción y familiaridad que ha dominado el encuentro:

Hez y encierro hay allí, paz y moho,

Semi cuarto, semi calabozo...

-Pues bien, no está mal, no está mal...

Yo, comadre, también soy igual.

Para salvar la métrica y el paralelismo, reemplacé “piojos” por “hez” (en el sentido de todo lo vil y despreciable). “Paz y moho” quiere traer cierto eco de “paz y amor” (sucédáneo del “paz y armonía” al que parece remitir el original). En el segundo verso reemplacé “cárcel” por “calabozo” en atención a la métrica y la rima que elegí para el cuarteto (AABB). El tercer verso es difícil de traducir. Tanto como claro y contundente suena en ruso. Ничего, que significa literalmente “nada”, tiene aquí el valor de una respuesta lacónica: “está

todo bien”, “no pasa nada malo”. Nuestra elección aquí, guiada por la métrica, es pálida. Lo que completa el verso, la repetición del adjetivo abreviado хороша (“bonita”, “linda”) que puede aludir tanto a la habitación como a la protagonista del poema, creo que es bastante aproximado. El cuarto verso en nuestra versión resulta asertivo, no refleja los remilgos tímidos del original, hecho de particulitas que además le dan una fuerte marca oral.

Nuestro trabajo ha consistido en desmontar los distintos planos del poema de Mandelshtam para trasladarlo atendiendo a todo lo que lo compone. Ello constituye solo un método posible, que en absoluto garantiza la eficacia. Pese a todos estos esfuerzos, el poema puede haberse quedado del otro lado. El poeta y traductor francés Henry Meschonnic (hijo de judíos rusos) señala que es insuficiente que el traductor se considere un *pasador*, porque en esta imagen está contenido también Caronte, que pasa las almas al otro lado de la Estigia: el riesgo es que lleguen allá solo cadáveres (Meschonnic, 2009: 26).

Como siento que, a pesar de lo manifestado al comienzo, he trabajado demasiado agobiado por la forma (la métrica, el orden sintáctico), propongo a continuación una versión más libre, guiada fundamentalmente por la sensación de sencillez y trato familiar que inspira el poema.

Con una varilla humeante por lumbre

Entro en la isba de la mentira seisdedos.

-Permitime que te eche un vistazo,

Ya que por delante hay un cajón de pino.

Y ella me saca una salmuera de hongos

De una olla que tiene debajo del catre,

Y me sirve una sopa caliente

De cordones de ombligos.

-Si quiero -me dice- después te doy más.

Pero yo no estoy contento, ni respiro.

Doy un salto al umbral, pero ella me agarra del hombro y me vuelve hacia atrás.

Allí reinan piojos y encierro, silencio y moho.

Medio dormitorio, medio cárcel...

-No pasa nada, me gusta, me gusta...

Es que yo mismo soy así, comadre.

### **BIBLIOGRAFÍA**

1. Benjamin, W., 1971, La tarea del traductor [1923]. *Angelus Novus*. Barcelona, Edhasa.
2. Dostoievski, F., 2006, *Los hermanos Karamázov*. Trad. Omar Lobos. Buenos Aires, Colihue.
3. Meschonnic, H., 2009, *Ética y política del traducir*. Buenos Aires, Leviatán.
4. Мандельштам О.Э. Стихотворения. Москва: Эксмо. 2014.
5. Мандельштам О.Э. Собрание сочинений в 4 т. Т. 1. Москва: Арт-Бизнес-Центр, 1993.

### **LITERATURE**

1. Mandel'shtam O.Je. Stihotvorenija. Moskva: Jeksmo. 2014.
2. Mandel'shtam O.Je. Sobranie sochinenij v 4 t. T. 1. Moskva: Art-Biznes-Centr, 1993.

УДК 811.134.2'42:821.133.1-144:81'255.2(Вийон Ф.)  
ББК Ш147.21-51+Ш33(4Фра)4-8,445+Ш307

**М. В. Плотникова**  
Екатеринбург, Россия

## МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КОНЦЕПТА «СМЕРТЬ» В БАЛЛАДЕ ПОВЕШЕННЫХ Ф. ВИЙОНА И ЕЕ ПЕРЕВОДАХ

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена исследованию концептуальных метафор в поэзии. Метафорическое моделирование – одно из перспективных направлений в современной российской и зарубежной лингвистике. Баллады известного французского поэта эпохи позднего Средневековья Франсуа Вийона являются богатым источником метафор, поскольку отмечают новый этап в развитии поэзии. Глубокое индивидуально-личное содержание, не свойственное для типичной средневековой поэзии и необычный стилистический рисунок способствуют широкой метафоризации произведений Франсуа Вийона. Тема смерти является одной из центральных проблем, волнующих Вийона. Будучи известным преступником, Вийон был как никто другой знаком со смертью. Даже главное произведение своей жизни Вийон называет *Завещанием*. Статья представляет собой попытку исследования одного из наиболее известных произведений автора – *Баллады повешенных*, с применением метода метафорического моделирования. Все метафоры, относящиеся к теме смерти, расцениваются нами как концептуальные. Также проводится сопоставительное исследование различных вариантов перевода баллады на русский и английский языки, с тем, чтобы установить основные способы передачи концептуальных метафор в переводе.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** метафора, концепт, метафорическое моделирование, сопоставительная лингвистика, перевод, поэзия.

**Сведения об авторе:** Плотникова Мария Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков, Уральский государственный педагогический университет; адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 465; e-mail : [plotnikova\\_mary@mail.ru](mailto:plotnikova_mary@mail.ru).

**M. V. Plotnikova**  
Ekaterinburg, Russia

## CONCEPTUAL MODELLING OF “THE DEATH” IN BALLADE OF THE HANGED MEN BY FRANÇOIS VILLON AND ITS TRANSLATIONS

**ABSTRACT.** The article is devoted to analysis of conceptual metaphors in poetry. Conceptual modelling is one of perspective trends in contemporary linguistics. The ballades by the medieval French poet François Villon are a rich source of metaphors as very special works marking a new stage in poetry development. A personal colour and unusual stylistic get-up contribute to a large metaphorization of François Villon’s creation. The subject of death is one of the central problems considered by Villon. As a famous criminal, the author was very familiar with death. The article is an attempt to study one of the most well-known ballades, *Ballade of the hanged men*, from the point of view of conceptual modelling. All the metaphors relating to death are considered as conceptual. We also realize a contrastive analysis of different translations of the ballade into Russian and English in order to establish the main ways to transmit conceptual metaphors in translation.

**KEYWORDS:** metaphor, conceptual modelling, contrastive linguistics, translation, poetry.

**About the author:** Plotnikova Maria Vjatcheslavovna, PhD in Philology, Associate Professor of the Chair of the Romance Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Теория концептуальной метафоры получила широкое распространение в русле когнитивного подхода к лингвистическим исследованиям [Арутюнова 1990, 1998, 2000;

Балашова 2004; Болдырев 2000; Кубрякова 1996, 2004; Костин 2002; Лакофф, Джонсон 2004; Маслова 2004; Попова, Стернин 2004; Чудинов 2001, 2003, Богоявленская 2013;

Буженинов 2015]. В рамках когнитивно-дискурсивного подхода к исследованию метафоры в отечественной лингвистике активно развивается метафорическое моделирование [Чудинов 2001, 2003; Будаев 2006, 2011; Шустрова 2008]. Метафорическая репрезентация позволяет наиболее точно и полно понять авторскую картину мира.

Основной задачей перевода художественного, а в особенности поэтического текста является достижение эквивалентности эмоционального воздействия оригинала и перевода [Иванова 2009; Комиссаров 1973; Леонтьева 2011; Макарова 2005; Солодуб, Альбрехт, Кузнецов 2005; Федоров 1941, 2002; Чуковский 1968; Плотникова, Томилова 2015]. Мнения исследователей расходятся в вопросе определения критериев адекватности поэтического перевода. Одни принимают за основу передачу формальных особенностей оригинала, другие считают основной содержательную сторону.

Способ перевода метафоры зависит от ее вида, а также от научного подхода, в русле которого решается данная задача [Гальперин 1981; Рецкер 1982; Mandelblit 1995; Deignan, Gabrys, Solska 1997; Newmark 2008]. Наименьшую трудность для перевода представляют общезыковые, стертые метафоры, наибольшую – индивидуальные авторские. Когнитивный подход к переводу метафоры предполагает выделение сценария метафорического развертывания, основанного на наличии либо отсутствии концептуального сдвига между иностранным языком и языком перевода. В данной работе мы придерживаемся классификации способов когнитивного перевода метафор, предложенной А. Дейнан (Deignan), Д. Габрис (Gabrys) и А. Сольска (Solska):

0. аналогичная концептуальная метафора и эквивалентное лингвистическое выражение;
1. аналогичная концептуальная метафора и иное лингвистическое выражение;
2. использование иной концептуальной метафоры;
3. слова и выражения с аналогичными прямыми

значениями, но разными метафорическими значениями [Deignan, Gabrys, Solska 1997].

*Баллада повешенных* также известная как *Эпитафия Вийона* является одним из самых знаменитых произведений автора. Выйдя из тюрьмы по амнистии в 1462 г., Вийон вновь попал в нее, приняв участие в уличной драке. Репутация Вийона и его прежние многочисленные проблемы с законом послужили поводом для вынесения ему смертного приговора в виде казни через повешение. Находясь в тюрьме в ожидании неминуемой смерти, Вийон написал своеобразную эпитафию, где в ужасающих по реалистичности картинах описал превращение живой плоти в прах. Баллада показывает, что Вийону совершенно не свойственно типичное религиозное средневековое мировоззрение, его не интересует судьба его души после смерти, он лишь боится метаморфоз, происходящих с мертвым телом. Такой живой интерес к теме телесности, плоти является признаком выдающихся мастеров эпохи Возрождения, таких как Леонардо да Винчи.

Однако в начале 1463 г. Парламент отменил смертный приговор Вийону и поэт вновь избежал смерти. Тем не менее, Парламент постановил, что в наказание за содеянное, Вийон должен на десять лет покинуть столь любимый Париж, что фактически было равносильно смертной казни, поскольку день, когда Вийон оставил Париж, считается датой смерти поэта, больше о нем ничего не было известно.

Морбиальная метафора в данном произведении теснейшим образом связана с физиологической, поскольку Вийон показывает детальные изменения, происходящие с телом после смерти.

В ходе анализа баллады были выделены следующие метафорические модели: СМЕРТЬ — ЭТО ТЛЕНИЕ, СМЕРТЬ — ЭТО ПРАХ, СМЕРТЬ — ЭТО НЕБЫТЬЕ.

Начальной стадией превращения тела в труп является разложение. Отсюда первая метафорическая модель — СМЕРТЬ — ЭТО ТЛЕНИЕ: *Quant à la chair, que trop avons nourrie, elle est pièce dévorée et pourrie* – букв. *Что до плоти, которую мы слишком питали,*

она уже давно устреблена и разложилась. В рамках данной морбиальной метафорической модели можно выделить фрейм *метаморфозы трупа* и слот *разложение*. Переводчики использовали следующие способы перевода метафоры:

- *аналогичная концептуальная метафора и эквивалентное лингвистическое выражение (3 случая): Плоть, о которой мы пеклись годами, гниет, и скоро станем мы костями (пер. Ю. Кожевникова) // А *плоть*, немало знавшая услад, *давно обожрана и стала смрад* (пер. А. Парина) // Till it was *pecked and rotted*, as you see (пер. Р. Уилбура);*

- *аналогичная концептуальная метафора и иное лингвистическое выражение (2 случая): Всех восемь нас висит тут; наша *плоть*, которой в мире были мы рабами, *висит насквозь прогнившими клоками*, и наши *кости тлеют* понемногу (пер. Пр. Б.) // When *the flesh* that nourished us well *is eaten piecemeal*, ah, see it swell (пер. А. С. Клайна);*

- *использование иной концептуальной метафоры (3 случая): Плоть отпадает от костей кусками, кружится воронья над головами (пер. Ю. Корнеева) // Над нами воронья глумится стая, *плоть мертвую на части раздирая* (пер. Ф. Мендельсона) // Плоть перешла уж в пыль дорожных пудр... (пер. С. Пинуса).*

В одном варианте перевода использована метафорическая модель СМЕРТЬ — ЭТО ПРАХ (Плоть перешла уж в пыль дорожных пудр). В двух вариантах перевода использована зооморфная метафора: образ ворона, обгладывающего трупы, встречается в дальнейших строках оригинала баллады. Вороны ускоряют процесс тления и превращения в прах. Отсюда фрейм *посредники разложения* и слот *вороны* (Плоть отпадает от костей кусками *кружится воронья* над головами // Над нами *воронья глумится стая*, *плоть мертвую на части раздирая*).

Далее Вийон привлекает природоморфную метафору, чтобы создать реалистичные образы тления, которому способствуют природные факторы. Данные природоморфные

концептуальные метафоры объединены общим фреймом *посредники разложения*.

- *аналогичная концептуальная метафора и эквивалентное лингвистическое выражение (3 случая): Дожди нас будут сечь и отмывать (пер. Ю. Кожевникова) // The rain has soaked us, washed us (пер. А. С. Клайна) // We have been rinsed and laundered by the rain (пер. Р. Уилбура);*

- *аналогичная концептуальная метафора и иное лингвистическое выражение (5 случаев): То мокли мы от мартовских дождей (пер. Пр. Б.) // Дожди нас моют с песнею тоски (пер. С. Пинуса) // Здесь никогда покоя нет костям: то хлещет дождь, то сушит солнца зной (пер. Ф. Мендельсона) // Нас раздувала влага дождевая (пер. А. Парина) // Сечет нас ночью дождь по черепам (пер. Ю. Корнеева).*

- *аналогичная концептуальная метафора и иное лингвистическое выражение (5 случаев): То мокли мы от мартовских дождей (пер. Пр. Б.) // Дожди нас моют с песнею тоски (пер. С. Пинуса) // Здесь никогда покоя нет костям: то хлещет дождь, то сушит солнца зной (пер. Ф. Мендельсона) // Нас раздувала влага дождевая (пер. А. Парина) // Сечет нас ночью дождь по черепам (пер. Ю. Корнеева).*

- *аналогичная концептуальная метафора и иное лингвистическое выражение (6 случаев): теперь от солнца сухи и черны (пер. Пр. Б.) // Нас сушит солнце с вечной синевы (пер. С. Пинуса) // Здесь никогда покоя нет костям: то хлещет дождь, то сушит солнца зной (пер. Ф. Мендельсона) // Палить нас будет солнце и чернить (пер. Ю. Кожевникова) // skies of *hot suns blacken us, scorch us* (пер. А. С. Клайна) // And *by the sunlight dried and blackened too* (пер. Р. Уилбура);*

- *аналогичная концептуальная метафора и иное лингвистическое выражение (2 случая): Мы ржавели под солнцем, словно жесть (пер. А. Парина) // И солнце зноем обжигает днем (пер. Ю. Корнеева).*

- *аналогичная концептуальная метафора и иное лингвистическое выражение (2 случая): Мы ржавели под солнцем, словно жесть (пер. А. Парина) // И солнце зноем обжигает днем (пер. Ю. Корнеева).*

**Puis ça, puis la, comme le vent varie, a son plaisir sans cesser nous charie** — букв. После того и этого, ветер, когда изменится, будет

бесконечно болтать нас как захочет. В большинстве вариантов перевода использована аналогичная концептуальная метафора и эквивалентное лингвистическое выражение (7 случаев): от ветра мы, как старые штаны, без отдыха весь день должны болтаться! (пер. Пр. Б.) // То град сечет, то ветер по ночам и летом, и зимою, и весной качает нас по прихоти шальной (пер. Ф. Мендельсона) // Качаемся круженью ветра в лад (пер. А. Парина) // А нас качает взад-вперед ветрами (пер. Ю. Корнеева) // Вперед-назад мотает нас ветрами (пер. Ю. Кожевникова) // And fro we sway at the wind's fantasy (пер. Р. Уилбура) // Now here, now there, the changing breeze swings us, as it wishes, ceaselessly (пер. А. С. Клайна).

В 1 случае использована иная концептуальная метафора: И ветер нас баюкает, качая (пер. С. Пинуса).

Зооморфная метафора также использована в контексте фрейма посредники разложения и образует слот птицы: **Pies, corbeaulx nous ont les yeux cavez, et arrachié la barbe et les sourcis** — букв. Сороки, вороны выклевали нам глаза и вырвали бороду и брови. Переводчики использовали следующие способы перевода метафоры:

- аналогичная концептуальная метафора и эквивалентное лингвистическое выражение (3 случая): Нам бороды рвала воронья стая и силилась глазницы нам проесть (пер. А. Парина) // Сороки очи выклевали нам (пер. Ю. Корнеева) // Из глаз вороны сукровицу пить, и бороды, и брови нам щипать (пер. Ю. Кожевникова) // Magpie and crow have plucked our eyeballs and cropped our eyebrows and the beards we grew (пер. Р. Уилбура) // crows and magpies have gouged out our eyes, plucked at our beards, and our eyebrows (пер. А. С. Клайна);

- аналогичная концептуальная метафора и иное лингвистическое выражение (2 случая): нас птицы проклевали до костей (пер. Пр. Б.) // И выклеваны очи, и виски пробиты клювом, мозг свой источая (пер. С. Пинуса).

Стадия разложения заканчивается переходом тела в прах.

Отсюда следующая метафорическая модель СМЕРТЬ — ЭТО ПРАХ: **Et nous, les os, devenons cendre et pouldre** — букв. И мы, кости, станем пеплом и прахом. Переводчики использовали следующие способы перевода метафоры:

- аналогичная концептуальная метафора и эквивалентное лингвистическое выражение (4 случая): Костями стали – станем прах и гнилость (пер. А. Парина) // Гниет, и скоро станем мы костями, что в прах рассыплется у ваших ног (пер. Ю. Кожевникова) // And these our bones to dust and ashes fall (пер. Р. Уилбура) // And we, the bones, are dust and gall (пер. А. С. Клайна);

- использование иной концептуальной метафоры (2 случая): и наши кости тлеют понемногу (пер. Пр. Б.) // Одежд куски в прах обратились (пер. С. Пинуса).

В двух вариантах перевода данная метафорическая модель отсутствует.

В данной балладе Вийон показывает, что со смертью заканчивается жизнь, и как только тело превращается в прах, душа уходит, но неизвестно, есть ли что-либо дальше. После смерти нет жизни, есть лишь неизбежная расплата за грехи. Это одна из основных идей произведения, которую Вийон выражает с помощью метафорической модели СМЕРТЬ — ЭТО НЕБЫТЬЕ: **Nous sommes mors, ame ne nous harie** - букв. Мы мертвы, душа нас больше не мучит. Однако в большинстве вариантов перевода данная метафорическая модель отсутствует и эквивалентно воспроизведена лишь в одном варианте перевода на английский язык:

We're dead: the souls let no man harry (пер. А. С. Клайна).

В других вариантах перевода использованы:

- аналогичная концептуальная метафора и иное лингвистическое выражение (1 случай): Мы мертвые, и души в нас молчат (пер. А. Парина);

- иная концептуальная метафора (3 случая): Мы умерли, но

*живы души наши (пер. Пр. Б.) // Окончена для нас стезя земная (пер. Ф. Мендельсона) // We're dead now, brothers; show your charity (пер. Р. Уилбура).*

Опущение одной из основных метафорических моделей в переводе влияет на его смысловую и эмоциональную эквивалентность.

Результаты сопоставления фреймово-слотовой структуры концепта «смерть» в *Балладе повешенных* Ф. Вийона и ее переводах на русский и английский языки отражены в таблице 1:

**Таблица 1. Фреймово-слотовая структура концепта «смерть» в *Балладе повешенных* и ее переводах**

Концептуальная метафора	Фрейм	Слот	Оригинал	Переводы
<b>Морбиальная</b>	метаморфозы трупa	разложение	+	+++++
		прах	+	+++++
		небытие	+	++
<b>Зооморфная</b>	посредники разложения	птицы	+	+++++
<b>Природоморфная</b>	посредники разложения	дождь	+	+++++++
		солнце	+	+++++++
		ветер	+	+++++++

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры. - М.: Прогресс, 1990. С. 3-32.
2. Балашова, Е. Ю. Концепты любовь и ненависть в русском и американском языковых сознаниях: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.19 / Е. Ю. Балашова. Саратов, 2004. 24 с.
3. Богоявленская Ю. В. Проблема типологии концептов в современной лингвистике / Ю. В. Богоявленская // Лингвокультурология №7, 2013. С. 6-16
4. Болдырев, Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии / Н. Н. Болдырев. Тамбов: Изд-во Тамбовского государственного университета, 2001. 123 с.
5. Болдырев, Н. Н. Концепт и языковое значение. Лексические и грамматические концепты // Когнитивная семантика (курс лекций по английской филологии) / Н. Н. Болдырев. Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2001. Изд. 2-ое стер. 134 с.
6. Будаев, Э. В. Метафора в политической коммуникации: монография / Э. В. Будаев, А. П. Чудинов. М.: Наука; Флинта, 2008. 248 с.
7. Будаев, Э. В. Политическая метафорология: ракурсы сопоставительного анализа / Э. В. Будаев // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2010. Вып. 1 (31). С. 9-24.
8. Буженинов, А. Э. Термины-метафоры в анатомической терминологии французского языка / А. Э. Буженинов // Педагогическое образование в России №10, 2015. с. 124-128
9. Вийон, Франсуа. Стихи / Франсуа Вийон. М.: Радуга, 2002. 768 с.
10. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. М.: Наука, 1981. 138 с.
11. Иванова, И. Н. Стилистические особенности поэзии Г. У. Лонгфелло и их межъязыковая передача в русских поэтических переводах XIX - XX вв.: автореф. дис. . канд. филол. наук: 10.02.20. - Москва, 2009 24 с.
12. Комиссаров, В. Н. Слово о переводе: Очерк лингвистического учения о переводе/ В. Н. Комиссаров. М.: Междунар. отношения, 1973. 215 с.
13. Костин, А. В. Способы концептуализации обиходно-бытовых понятий в разножанровых произведениях В. И. Даля (на материале концепта «вода»): автореф. дис. . канд. филол. наук. - Иваново, 2002. 22 с.



14. Кубрякова, Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М.: Изд-во МГУ, 1996. 225 с.
15. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. М.: УРСС, 2004. 253 с.
16. Леонтьева, К. И. Поэтический образ и гармония перевода: к вопросу о видах и границах метафорических трансформаций при переводе поэзии / К. И. Леонтьева // Язык. Словесность. Культура №3, 2011. С. 88-101
17. Макарова, Л. С. Поэтический дискурс и перевод / Л. С. Макарова // Вестник Адыгейского государственного университета. 2005. - №2. С. 110-112.
18. Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику: Учебное пособие / В. А. Маслова. М.: Флинта, Наука, 2004. 294 с.
19. Плотникова М. В., Томилова А. И. О роли переводческого решения в достижении эквивалентности (на примере французских художественных текстов и их переводов на русский язык) / М. В. Плотникова, А. И. Томилова // Педагогическое образование в России №10, 2015. с. 191-195
20. Попова З. Д., Введение в когнитивную лингвистику: Учебное пособие / З. Д. Попова, И. А.Стернин, В. И. Карасик, М. В. Пименова и др. / Отв. ред. М. В. Пименова. Кемерово: Комплекс «Графика», 2004. 146 с.
21. Солодуб, Ю. П. Теория и практика художественного перевода : учебно-методическое пособие / Ю. П. Солодуб, Ф. Б. Альбрехт, А. Ю. Кузнецов. - 2-е изд. М. : Академия, 2005. 297 с.
22. Федоров, А. В. О художественном переводе / А. В. Федоров. Л.: Гослитиздат, 1941. 260 с.
23. Фёдоров, А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Учеб. пособие. 5-е изд. / А. В. Федоров. СПб.: Изд-во СПбГУ; М.: ООО «Изд. Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. 416 с.
24. Чудинов, А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: Монография / А. П. Чудинов. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2003. 248 с.
25. Чудинов, А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000): Монография. / А. П. Чудинов. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2001. 238 с.
26. Чуковский, К. И. Высокое искусство / К. И. Чуковский. М., 1968. 384 с.
27. Шустрова, Е. В. Когнитивно-дискурсивное исследование концептуальной метафоры в афроамериканской художественной картине мира: автореф. дис. . докт. филол. наук: 10.02.04. - Воронеж, 2008 43 с.
28. Deignan, A., Gabrys D., Solska A. Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness activities, 1997. *ELT Journal*, 51, (4), P. 352-361
29. Mandelblit, Nili. 1995. Beyond Lexical Semantics: Mapping and Blending of Conceptual and Linguistic Structures in Translation, in *Proceedings of the 4th Int. Conf. on the Cognitive Science of Natural Language Processing*, Dublin, Ireland, July 1995.
30. Villion. *Poésies complètes*. Edition présentée, établie et annotée par Pierre Michel. - Paris, 1972. 231 p.

#### LITERATURE

1. Arutyunova, N. D. Metafora i diskurs / N. D. Arutyunova // *Teoriya metaforiy*. - М.: Progress, 1990. S. 3-32.
2. Balashova, E. YU. Koncepty lyubov' i nenavist' v russkom i amerikanskom yazykovykh soznaniyah: avtoref. dis. . kand. filol. nauk: 10.02.19 / E. YU. Balashova. Saratov, 2004. 24 s.
3. Bogoyavlenskaya YU. V. Problema tipologii konceptov v sovremennoj lingvistike / YU. V. Bogoyavlenskaya // *Lingvokul'turologiya* №7, 2013. S. 6-16
4. Boldyrev, H. H. Kognitivnaya semantika: Kurs lekcij po anglijskoj filologii / H. H. Boldyrev. Tambov: Izd-vo Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta, 2001. 123 s.
5. Boldyrev, N. N. Koncept i yazykovoe znachenie. Leksicheskie i grammaticheskie koncepty // *Kognitivnaya semantika (kurs lekcij po anglijskoj filologii)* / H. H. Boldyrev. Tambov: Izd-vo Tamb. un-ta, 2001. Izd. 2-oe ster. 134 s.
6. Budaev, EH. V. Metafora v politicheskoy kommunikacii: monografiya / EH. V. Budaev, A. P. CHudinov. М.: Nauka; Flinta, 2008. 248 s.
7. Budaev, EH. V. Politicheskaya metaforologiya: rakursy sopostavitel'nogo analiza / EH. V. Budaev // *Politicheskaya lingvistika*. Ekaterinburg, 2010. Vyp. 1 (31). S. 9-24.

8. Buzheninov, A. E.H. Terminy-metafory v anatomicheskoy terminologii francuzskogo yazyka / A. E.H. Buzheninov // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* №10, 2015. s. 124-128
9. Vijon, Fransua. *Stihi* / Fransua Vijon. M.: Raduga, 2002. 768 s.
10. Gal'perin, I. R. *Tekst kak ob"ekt lingvisticheskogo issledovaniya* / I. R. Gal'perin. M.: Nauka, 1981. 138 s.
11. Ivanova, I. N. *Stilisticheskie osobennosti poezii G. U. Longfello i ih mezh"yazykovaya peredacha v russkih poehticheskikh perevodah XIX - XX vv.:* avtoref. dis. . kand. filol. nauk: 10.02.20. - Moskva, 2009 24 s.
12. Komissarov, V. N. *Slovo o perevode: Ocherk lingvisticheskogo ucheniya o perevode* / V. N. Komissarov. M.: Mezhdunar. otnosheniya, 1973. 215 s.
13. Kostin, A. V. *Sposoby konceptualizacii obihodno-bytovyh ponyatij v raznozhanrovyyh proizvedeniyah V. I. Dalya (na materiale koncepta «voda»):* avtoref. dis. . kand. filol. nauk. - Ivanovo, 2002. 22 s.
14. Kubryakova, E.S. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov* / Pod obshch. red. E. S. Kubryakovoj. M.: Izd-vo MGU, 1996. 225 s.
15. Lakoff, Dzh. *Metafory, kotorymi my zhivem* / Dzh. Lakoff, M. Dzhonson. M.: URSS, 2004. 253 s.
16. Leont'eva, K. I. *Poehticheskij obraz i garmoniya perevoda: k voprosu o vidah i granicah metaforicheskikh transformacij pri perevode poezii* / K. I. Leont'eva // *Yazyk. Slovesnost'. Kul'tura* №3, 2011. C. 88-101
17. Makarova, L. S. *Poehticheskij diskurs i perevod* / L. S. Makarova // *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2005. - №2. S. 110-112.
18. Maslova, V. A. *Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku: Uchebnoe posobie* / V. A. Maslova. M.: Flinta, Nauka, 2004. 294 s.
19. Plotnikova M. V., Tomilova A. I. *O roli perevodcheskogo resheniya v dostizhenii ehkvivalentnosti (na primere francuzskikh hudozhestvennyh tekstov i ih perevodov na russkij yazyk)* / M. V. Plotnikova, A. I. Tomilova // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* №10, 2015. s. 191-195
20. Popova Z. D., *Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku: Uchebnoe posobie* / Z. D. Popova, I. A. Sternin, V. I. Karasik, M. V. Pimenova i dr. / *Otv. red. M. V. Pimenova*. Kemerovo: Kompleks «Grafika», 2004. 146 s.
21. Solodub, YU. P. *Teoriya i praktika hudozhestvennogo perevoda : uchebno-metodicheskoe posobie* / YU. P. Solodub, F. B. Al'brekht, A. YU. Kuznecov. - 2-e izd. M. : Akademiya, 2005. 297 s.
22. Fedorov, A. V. *O hudozhestvennom perevode* / A. V. Fedorov. L.: Goslitizdat, 1941. 260 s.
23. Fedorov, A. V. *Osnovy obshchej teorii perevoda (lingvisticheskie problemy): Ucheb. posobie. 5-e izd.* / A. V. Fedorov. SPb.: Izd-vo SPbGU; M.: OOO «Izd. Dom «FILOLOGIYA TRI», 2002. 416 s.
24. Chudinov, A. P. *Metaforicheskaya mozaika v sovremennoj politicheskoy kommunikacii: Monografiya* / A. P. Chudinov. Ekaterinburg: Izd-vo UrGPU, 2003. 248 s.
25. Chudinov, A. P. *Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoy metafory (1991-2000): Monografiya.* / A. P. Chudinov. Ekaterinburg: Izd-vo UrGPU, 2001. 238 s.
26. Chukovskij, K. I. *Vysokoe iskusstvo* / K. I. Chukovskij. M., 1968. 384 s.
27. Shustrova, E. V. *Kognitivno-diskursivnoe issledovanie konceptual'noj metafory v afroamerikanskoj hudozhestvennoj kartine mira: avtoref. dis. . dokt. filol. nauk:* 10.02.04. - Voronezh, 2008 43 s.

УДК 811.134.2'42:821.134.2-32:81'255.2(Мендес А.)  
ББК Ш147.21-51+Ш33(4Исн)6-8,44+Ш307

**А. И. Томилова**  
*Екатеринбург, Россия*

## **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИСПАНСКОЙ ПРЕПОЗИТИВНОЙ МОРФЕМЫ AUTO- В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ ИСПАНСКОГО РОМАНА А. МЕНДЕСА «СЛЕПЫЕ ПОДСОЛНУХИ» И ЕГО ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК)**

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается препозитивная морфема auto- в современном испанском языке, уточняется ее морфемный статус, поскольку среди лингвистов нет единства относительно данного элемента греческого происхождения (префикс, полупрефикс, псевдопрефикс, префиксоид, префиксальный элемент, препозитивная морфема, связанный компонент и др.) в силу ее многозначности: морфема участвует в аффиксальной деривации и словосложении. Подробно изучается функционирование отобранных методом сплошной выборки 179 лексем испанского языка с препозитивной морфемой auto- в художественном тексте, поскольку художественный текст представляет большую трудность для перевода в связи с содержащейся в нем имплицитной информацией и влиянием личности переводчика, проявления которой практически невозможно свести на нет. При переводе испанских лексем, содержащих элемент auto-, на русский язык в романе наиболее частотными оказались грамматические трансформации (замены, добавления, опущения), что обусловлено типологическими особенностями рассматриваемых языков. Среди лексических трансформаций, использованных переводчиком, преобладает конкретизация смысла. Во многих случаях на выбор эквивалента при переводе оказывал влияние узкий (лексический, синтаксический) и широкий (на уровне всего текста) контекст.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** препозитивная морфема, префикс, словообразование, аффиксальная деривация, художественный текст, перевод, переводческие трансформации.

**Сведения об авторе:** Томилова Александра Игоревна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры романских языков, Уральский государственный педагогический университет; адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 465; e-mail : alexara@list.ru.

**A. I. Tomilova**  
*Ekaterinburg, Russia*

## **THE FUNCTIONING OF THE SPANISH PREPOSITIVE MORPHEME AUTO- IN THE FICTION (ON THE EXAMPLE OF SPANISH NOVEL «THE BLIND SUNFLOWERS» BY A.MENDEZ AND ITS RUSSIAN TRANSLATION)**

**ABSTRACT.** The article deals with the prepositive morpheme auto- in contemporary Spanish language, determines its morpheme status because there's no unanimity among linguists in relation to this grec element under consideration (prefix, half-prefix, pseudoprefix, prefixoid, prefixal element, prepositive morpheme, связанныйкомпонентидр.) because of its polysemantics: it takes part in the affixal derivation and in the composition. 179 Spanish lexems with the prepositive morpheme auto- have been selected with the help of the continuous sampling and it has been learnt very carefully their functioning in fiction because the fiction is considered to be more difficult for the translation because of the implicit information which it contains and the influence of the translator's personality, whose are nearly impossible to avoid. While the translation of the Spanish lexems with the element auto- into Russian in the novel the translator used mostly different grammar transformations (substitutions, additions, omissions), which fact can be explained by the typological particularities of the compared languages. Among the lexical transformations used by the translator the main part belongs to the concretization of the meaning. In many cases the choice of the equivalent while the translation depends on the narrow (lexis and syntax) and wide (the whole text) contexts.

**KEYWORDS:** prepositive morpheme, prefix, word-formation, affixal derivation, fiction, translation, translator's transformations.

**About the author:** Tomilova Alexandra Igorevna, PhD in Philology, senior lecturer of the Chair of Romanic languages, Ural State Pedagogical University, 26, Kosmonavtov avenue, Yekaterinburg, 620017, Russia.

Как известно, язык никогда не стоит на месте, он постоянно развивается, что находит отражение в том числе и в его морфологической структуре. Среди наиболее продуктивных словообразовательных инструментов многих языков приоритетное место занимает аффиксация. В данной статье мы рассмотрим префиксальный способ образования, а в частности, префиксальную морфему *auto-* в современном испанском языке и способы ее перевода на русский язык на примере перевода художественного текста А. Мэндрес «Girasoles ciegos» (2004) на русский язык «Слепые подсолнухи», пер. с исп. В. Литуса (2012). Выбор материала исследования объясняется несколькими причинами. Во-первых, художественный текст является трудным для перевода, потому что помимо основной информации, общетекстовых и общехудожественных категорий в нем содержится и скрытая информация, позволяющая интерпретировать его по-разному, а при его переводе находят отражение такие проблемы как индивидуальный стиль переводчика. Во-вторых, Альберто Мендес популярен среди читателей, а его единственная книга «Слепые подсолнухи», вышедшая в 2004 году, написана современным языком, переведена на многие языки и получила признание мировой общественности, что представляется важным для целей нашего исследования.

Префиксы как словообразовательные форманты обычно более самостоятельны в фонетическом, морфологическом и семантическом отношении по сравнению с суффиксами. Во-первых, потому, что, предшествуя производящей основе, префикс не сливается в единый фонетико-морфологический комплекс с формообразующими суффиксами, тогда как словообразующие суффиксы вступают в тесное формально-семантическое взаимодействие. Во-вторых, префиксы возникают, как правило, из самостоятельных слов, поэтому значение производящей основы, с которой сочетается префикс, обычно в некоторой степени сохраняется, т.е. не сливается со значением самого префикса в целом, как это имеет место при суффиксации [Матве-

ева 2010].

Рассматриваемая морфема *auto-* греческого происхождения отличается своей высокой продуктивностью, а также многозначностью и участвует как в аффиксальной деривации, так и в словосложении, что представляет дополнительные трудности и интерес, а также дает основание некоторым авторам не относить ее к префиксам.

Среди лингвистов действительно нет единого мнения относительно элементов греческого происхождения (*auto-*, *bio-*, *hydro-*, *hyper-*, *micro-*, *poly-* и т. п.), активно участвующих в современном терминообразовании. Одни считают их компонентами сложных слов-терминов, другие относят их, или часть из них, к префиксам, третьи называют их *полупрефиксами*, *псевдопрефиксами*, *префиксоидами* или *префиксальными элементами* [Дорохова, Тогунов 2010-101].

С целью избежать избыточной теоретико-лингвистической дискуссии о морфемном статусе заимствованных из греческого элементов, О. Н. Кушниц предложила опираться на лингвокогнитивное разграничение, согласно которому префиксы как аффиксальные словообразовательные морфемы реализуют по преимуществу понятийную функцию, выступая в семантическом отношении как сигнификативы, как средство языкового опредмечивания отношений между денотативными составляющими концепта. Обращение к *префиксам* как средствам вербализации лингвокультурных концептов, рассматриваемых в динамике, позволяет, по мнению автора, усмотреть некоторые сдвиги в сигнификативном пространстве лингвокультуры, а обращение к *префиксоидам* – сдвиги в номинативном пространстве (в содержании и структуре предметных областей). В конечном итоге применимо к русскому языку автор предлагает полагаться на практически общепринятое различие *префиксальных морфов*, к которым относятся, в частности, *де-*, *дез-*, *дис-*, *им-*, *интер-*, *ир-* и другие, и «*связанных компонентов интернационального характера*» (вариант именования: «повторяющиеся компоненты сложных, сращений, аббревиатур, предшествующих опорному»), например: *авиа-*

, **авто-**, *агро-* и т. п. [Кушнир 2011].

Применимо к испанскому языку согласно данным различных толковых и переводных словарей (*Diccionario de la lengua española* RAE, Большой испанско-русский словарь под ред. Б. П. Нарумова и др.) правомерно разделять составной элемент *auto-*, который участвует в аффиксальной деривации и в литературе получил различные номинации (префиксальный элемент или префикс), и сокращение *auto* (препозитивная морфема) от существительного *automóvil*, которое префиксом называться не может, поскольку выполняет функции существительного и участвует в словосложении [Томилова 2015:119].

Префикс заимствованных существительных *auto-* греческого происхождения и придает, к примеру, терминам-существительным значение действия, совершаемого без посторонней помощи, произвольно или автоматически, и значение технических устройств, при основах заимствованных существительных. Часто соответствует в русском языке компонентам *само-*, *авто-* [Дорохова, Тогунов 2010-101]. Это справедливо в целом и для испанского языка с небольшими уточнениями.

Методом сплошной выборки из испанских толковых и переводных словарей нами было отобрано 179 лексем, содержащих данный элемент, в которых четко видно и по формальным, и по семантическим критериям, где проходит морфемная граница. Все рассмотренные лексемы по семантическому значению можно разделить на те, которые обозначают самостоятельное протекание какого-либо процесса (или выполнения какого-либо действия), как правило, при переводе на русский язык используется морфема *само-*; те, которые, так или иначе, имеют отношение к автомобильному делу и переводятся на русский язык при сохранении префиксальной морфемы *авто-*; а так же непосредственно заимствованные из греческого и латинского языков готовые слова. Например: *autodidacto* – **самоу**чка, *autogobierno* – **самоу**правление, *autoservicio* – **самоо**бслуживание; *autoescuela* – **авто**школа, *autopista* – **авто**страда, *autotanque* – **авто**цистерна; *autógrafo* – **авто**граф, *autor* – **авто**р, *autoridad* – **авто**рительство, *autorización* – **авто**ризация.

Семантической особенностью

префиксации является то, что префикс обобщает определенный признак, свойственный ряду предметов и явлений, и выполняет исключительно функцию средства перестройки лексического значения слова [Дорохова, Тогунов 2010:101].

Интересным представилось рассмотреть функционирование данных лексем в испанском художественном тексте и способы их перевода на русский язык. В выбранном нами произведении «*Girasoles ciegos*» встретилось 25 лексем, содержащих препозитивную морфему *auto-*. При переводе на русский язык элемент *авто-* сохранился лишь в 5 случаях, все они относятся к непосредственным заимствованиям из греческого и латинского языков. Например: **autor** (*автор, писатель, виновник*) *del lat. auctor, -ōris* – **автор** *из нем. через польск. autor* *из лат. auctor* «*тот, кто содействует, помогает*» к *augeo* «*умножаю*» [Фасмер 2006].

Наиболее частыми из всех лексем в произведении А. Мендеса «Слепые подсолнухи» явились: *autoridad* и ее производное *autoritario*; *autorización* и однокоренные с ней лексемы: *autorizar(se)* (производящее), *autorizado* (производное). Стоит отметить, что префиксы и препозитивные морфемы не обладают классифицирующей функцией и при словообразовании не могут способствовать переходу лексемы из одной части речи в другую, что видно и из приведенных примеров, в которых частеречный переход обусловлен сугубо наличием различных суффиксов.

Помощь суффиксов в образовании новой части речи, а значит частотность смешанной деривации, объясняется тем фактом, что основополагающие принципы словообразования романских языков (и испанского в частности) унаследованы от латыни, где ведущая роль принадлежала существительным и глаголам, а образование новых слов осуществлялось посредством префиксов, суффиксов или путем одновременного использования и тех, и других [Кузнецов 2015: 181].

В качестве словообразовательных формантов в деривационных процессах участвуют префиксы, выражающие смыслы, актуальные и социально значимые для определённого исторического периода в жизни общества [Субботина 2011:349]. Частота употребле-

ния именно этих лексем (*autoridad* и *autorización*) в рассматриваемом тексте объясняется самим содержанием романа, в котором раскрывается непростая тема гражданской войны в Испании 1930-х годов.

Чаще всего при переводе лексем с препозитивным элементом *auto-* переводчик использовал готовый словарный эквивалент (56%), лишенный творческого элемента (*el símbolo de la autoridad recuperada* – *залог будущей власти; como si el autor hubiera tenido más cosas que contar* – *складывается впечатление, что автор хотел написать больше*) либо его синоним с учетом сочетаемости слов, когда в разных языках сходные по смыслу слова сочетаются по-разному. В остальных случаях использованы различные переводческие трансформации, преобладающее большинство из которых грамматические.

Переводчик В. Литус нередко прибегает к разного рода заменам, заменяя одну часть речи другой, например, существительное глаголом (*no tenemos autorización más que para quince minutos* – *нам позволено не более пятнадцати минут*) или причастие глаголом (*Espoz y Mina eran los únicos de entre los presos autorizados a subir a las azoteas del edificio* – *у Эспоса и Мины была одна важная привилегия: им разрешалось подниматься на крышу*); одно слово целым словосочетанием (*pedí autorización en el colegio para abandonar momentáneamente el convento y el colegio* – *я просил руководство колледжа дать мне возможность ненадолго оставить и монастырь, и колледж*), единственное число существительных множественным (*hay menos controles en el autobús que en el tren* – *на автобусах меньше проверяют, чем в поезде*). Подобные грамматические замены проходят без ущерба для смысла и обусловлены расхождением в частях речи двух языков (слово заменяется словосочетанием), расхождением в области синтаксиса, а также стремлением избежать нежелательных повторов, а в некоторых случаях они обусловлены менее развитой в испанском языке морфологией, что приводит к совпадению морфологических показателей некоторых частей речи, а значит большей легкостью прямой транспозиции.

Реже встречаются опущения (*al final le detuvieron, pero no haciendo la*

*guerra sino violando el toque de queda impuesto por las nuevas autoridades cuando iba a ver a su novia* – *в конце концов Эухенио задержали, правда не как солдата, а как нарушителя комендантского часа, когда он отправился повидаться с невестой*). Поскольку по сути перевод трансформационен, следует признать, что переводчик сознательно допускает переводческие потери по целому ряду причин, среди которых, например, следование конвенциональной норме или обеспечение доступности содержания текста для читателя.

Противоположный опущению прием – добавление в русском варианте при отсутствии в оригинале – смысловое развитие – также встречается не часто (*pidiendo autorización para contestar* – *в ожидании знака, позволяющего ответить; El coronel le autorizó a responder* – *Полковник подал такой знак*).

Последний пример может быть одновременно отнесен и к лексическим трансформациям, в частности, к конкретизации. Многие испанские слова обладают широкой семантикой, поэтому нередко при переводе приходится конкретизировать значение слова, для чего необходимо глубокое проникновение в текст, понимание ситуации. Другими примерами конкретизации в рассматриваемых текстах могут послужить: *en un silencio autoritario* у *perplejo* – *в тяжелой властной тишине, в растерянности; arrastrados por la autoridad física del hijo del carbonero* – *в компании с сыном угольщика, подчиняясь его старшинству и власти*.

Высокая частотность использования именно грамматических трансформаций при переводе объясняется тем фактом, что сопоставляемые языки не являются близкородственными и обладают своими типологическими особенностями. Например, по мнению Кузнецова, для романского словообразования в целом характерны легкость конверсии прилагательных в существительные, общность многих суффиксов существительных и прилагательных, отыменные образования глаголов, диминутивное словообразование (кроме французского языка) [Кузнецов 2015: 181]. Перечисленные тенденции проявились и в рассмотренных нами примерах: *automático* (adj.) – *automático* (m.); *autografía* –

**autografiar.**

Зачастую сложно отнести конкретный пример перевода испанских лексем, содержащих препозитивную морфему *auto-*, к одному определенному виду трансформаций, поскольку они находят отражение в своей совокупности и существуют одновременно: *las películas autorizadas* – *фильмы ...допускались к показу* (здесь мы наблюдаем частеречную замену испанского причастия глаголом в русском тексте, замену одного слова в оригинале словосочетанием в переводе и конкретизацию смысла).

Интересным, на наш взгляд, является пример перевода *autoridad* (власть; право, полномочие; власти; авторитет) как *властность* (imperiosidad) в следующем примере: ...porque ella estaba demasiado acostumbrada a **la autoridad** fingida de su marido. – Она давно уже привыкла к притворной **властности** полковника Эймара.

Согласно данным толковых словарей испанского языка *autoridad* – это: (Del lat. auctoritas, -ātis).

1. f. Poder que gobierna o ejerce el mando, de hecho o de derecho. 2. f. Potestad, facultad, legitimidad. 3. f. Prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia. 4. f. Persona que ejerce o posee cualquier clase de autoridad. 5. f. Solemnidad, aparato. 6. f. Texto, expresión o conjunto de expresiones de un libro o escrito, que se citan o alegan en apoyo de lo que se dice. pasado en ~ de cosa juzgada. 1. loc. adj. Der. Que está ejecutoriado. 2. loc. adj. Dicho de una cosa: Que se da por sabida y de la que es ocioso tartar.

Diccionario de la Lengua Española © 2016 RAE 1 Facultad, derecho o poder de mandar o gobernar sobre algo que está subordinado: abuso de autoridad.

2 Persona que tiene esa facultad o poder: fue recibido por el alcalde y otras autoridades locales.

3 Capacidad de influir sobre los demás por ser importante o destacar en una actividad.

4 Persona que tiene esta capacidad.

5 Texto que se cita en apoyo de lo que se dice.

Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse

Editorial, S.L.f. Derecho o poder de mandar, regir, gobernar, promulgar leyes, etc.

Persona revestida de este derecho o poder.

Crédito y fe que se da a una persona o cosa en determinada materia.

Texto que se cita en apoyo de lo que se dice: diccionario de autoridades.

sociol. Poder justificado por las creencias de un grupo social que se somete a él.

Diccionario Enciclopédico Vox 1. © 2009 Larousse Editorial, S.L. sustantivo femenino

1. facultad o poder de mandar o gobernar Los padres tienen autoridad sobre sus hijos.

2. persona o entidad con poder para mandar o gobernar Las autoridades del colegio han llamado a reunión.

3. capacidad para imponer algo, mandar o gobernar Tiene una personalidad débil y le falta autoridad.

4. desprestigio reconocimiento de la persona que se destaca en una materia un profesor de gran autoridad

5. persona que se destaca en una materia Einstein fue una autoridad en la física.

© 2013 K Dictionaries Ltd.

Мы не наблюдаем среди приведенных в словарных статьях значений того, которое означало бы *carácter imperioso, altanería, orgullo*, что присутствует в русскоязычной лексеме *властность*. Толковые словари русского языка при определении существительного *властность* отсылают нас к прилагательному, от которого оно образовано, имеющего следующие толкования:

1. см. *власть*.

2. Имеющий склонность и привычку повелевать; повелевающий. *В. характер. В. жест.*

3. обычно кратк. форма Имеющий право, власть что-н. делать. *Он не властен над собой* (не может управлять своими чувствами, поступками). *Время не властно над кем-чем-н.* (о ком-чём-н. нестареем).

[*сущ.* властность, -и, *жен.* (ко 2 *знач.*). (*Толковый словарь Ожегова. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. 1949-1992*)

[*сн*], властная, властное; властен, властна, властно.

1.чаще *кратк.*, в *ком-чем* или *с*

*инф.* Имеющий власть делать что-нибудь, обладающий правом распоряжаться. Он не властен распоряжаться в чужом деле. «*Не властны мы в самих себе.*» Баратынский.

2. Имеющий склонность, привычку приказывать, повелевать. Властный человек.

3. Способный подчинить себе, повелительный. Властный голос. Властный взгляд. (Толковый словарь Ушакова. Д.Н. Ушаков. 1935-1940)

прил.1. Связанный с государственной властью; обладающий, пользующийся государственной властью или применяющий ее.

2. Имеющий право повелевать, распоряжаться кем-либо или чем-либо.

3. Склонный повелевать, распоряжаться.

4. Выражающий способность, склонность повелевать.

5. Способный подчинять себе, покорять, оказывая определённое воздействие. (Толковый словарь Ефремовой. Т. Ф. Ефремова. 2000)

Несмотря на то, что абсолютную эквивалентность между словами двух неблизкородственных языков представить сложно, выбранный В. Литусом переводной эквивалент вряд ли может быть назван семантическим, поскольку семантическая эквивалентность предполагает помимо общности понятий, выражаемых разноразличными лексемами, еще и общность их окраски и, по возможности, одинаковое употребление в обоих языках.

Рассмотренные примеры свидетельствуют о помощи контекста при переводе: в одних случаях выбор эквивалента обусловлен узким лексическим контекстом, а в других широким контекстом, когда границ одного предложения не достаточно, чем и объясняется, на наш взгляд, выбор переводчика, перевод осуществился в данном случае на смысловом уровне.

Говоря о переводе художественного текста в целом, на наш взгляд, правомерно говорить об относительной эквивалентности, поскольку у художественного перевода есть свой творец, свой языковой материал и своя жизнь в языковой, литературной и социальной среде, отличающейся от среды подлинника; на снижение эквивалентности влияют и своеобразие восприятия оригинала переводчиком, разноси-

стемность языков, различиям социокультурной среды. Проявится и индивидуальность переводчика, определяемая его художественным восприятием, талантом, своеобразием отбора языковых средств [Виноградов 2001: 23].

В целом проведенное в рамках данной статьи исследование испанских лексем с греческим препозитивным аффиксом *auto-* позволяет сделать следующие выводы:

префиксальный элемент *auto-* как словообразовательный элемент в испанском языке легко позволяет менять значение производного слова, актуализирует семантику основы, но не сообщает слову дополнительной коннотации, оценочности или модальности (как некоторые другие префиксы);

по семантике и функции примерно различать префикс *auto-*, участвующий в аффиксальной деривации и не употребляющийся самостоятельно, и препозитивную морфему *auto-*, участвующую в словосложении и способную функционировать в качестве самостоятельного слова;

перевод испанских лексем, начинающихся с *auto-* на русский язык не представляет больших трудностей для переводчика, поскольку в подобных словах по семантическим и формальным критериям хорошо видно, где проходит морфемная граница, большая часть (84%) таких слов являются мотивированными;

функционирование препозитивной морфемы *auto-* в художественном тексте выявило ряд особенностей, обусловленных именно типом текста: процесс художественного перевода начинается с осознания переводчиком роли слов, включенных в текст оригинала, в выражении идейно-тематического содержания произведения и основных интенций автора. Несмотря на то, что необходимо максимально подстроиться под авторский стиль, практически невозможно полностью избавиться от речевых проявления собственной личности переводчика;

наиболее частыми трансформациями при переводе рассматриваемых слов оказались грамматические (замены, добавления, опущения), что объясняется типологическими особенностями испанского и русского языков; в остальных случаях межъязыковая эквивалентность устанавливалась на уровне языковых (грамматических)



и лексических) значений, и перевод- вивалентам.  
чик прибежал к готовым словарным эк-

### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Проблемы морфологии и словообразования. М.: Языки славянских культур, 2007. 288 с.
2. Большой испанско-русский словарь / Н. В. Загорская, Н.Н. Курчаткина, Б. П. Нарумов и др.; под ред. Б. П. Нарумова. – 8-е изд., стереотип. – М.: Рус.яз. – Медиа, 2007. 828 с.
3. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
4. Дорохова Н. И., Тогунов Б. М. Префиксальное образование субстантивных терминов в английском языке в сопоставлении с русским (на материале современного англо-русского морского словаря) // Вестник АГТУ. Гуманитарные науки. 2010. No 1 (49). С. 101-108.
5. Кузнецов А. Г. Особенности словообразования в романских языках // Вестник КРСУ. 2015. Том 15. No 6. С. 181-185.
6. Кушнир О. Н. Актуализация лингвокультурных концептов, вербализованных заимствованными префиксами и префиксоидами // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. Вып. 2. С. 36-43.
7. Матвеева Д. С. Полисемантика аффиксального способа словообразования в современном английском языке // Вестник ВУиТ. 2010. №4. С.7-16.
8. Субботина М. В. Тенденция к интернационализации и современные деривационные процессы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, Филология. 2011, No 3 (1), С. 349-355.
9. Томилова А. И. Препозитивная морфема *auto-* в современном испанском языке (на примере политических текстов) // Политическая лингвистика / гл. ред. А. П. Чудинов ; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2015. – Вып. 4 (54). – С. 118-123.

### LITERATURE

1. Arutjunova N. D. Problemy morfologii i slovoobrazovanija (The problems of morphology and word-formation). М.: Jazyki slavjanskikh kul'tur, 2007. – 288p.
2. Bol'shoj ispansko-russkij slovar' (The big Spanish-Russian dictionary) / N. V. Zagorskaja, N.N. Kurchatkina, B. P. Narumov i dr.; pod red. B. P. Narumova. – 8-e izd., stereotip. – М.: Rus.jaz. – Media, 2007. – 828 p.
3. Vinogradov V. S. Vvedenie v perevodovedenie (obshhie i leksicheskie voprosy) (Introduction in translation studies: general and lexical questions) – М. : Izdatel'stvo instituta obshhego srednego obrazovanija RAO, 2001. – 224 s.
4. Dorokhova N. I., Togunov B. M. Prefiks'al'noe obrazovanie substantivnyh terminov v anglijskom jazyke v sopostavlenii s russkim (na materiale sovremennogo anglo-russkogo morskogo slovarja) (Prefixal formation of substantive terms of the English language in comparison with the Russian language (by the example of the modern English-Russian marine dictionary)) // Vestnik AGTU. Gumanitarnye nauki. 2010. No 1 (49). P. 101-108.
5. Kuznetsov A.G. Osobennosti slovoobrazovanija v romanskih jazykah (The specifics of word-building in the romance languages) // Vestnik KRSU. 2015. Vol. 15. No 6. P. 181-185.
6. Kushnir O.N. Aktualizacija lingvokul'turnyh konceptov, verbalizovannyh zaimstvovannyimi prefiksami i prefiksoidami // Vestnik Baltijskogo federal'nogo universitetaim. I. Kanta. 2011. Vol. 2. P. 36-43.
7. Matveeva D. S. Polise mantika affiks'al'nogo sposoba slovoobrazovanija v sovremennom anglijskom jazyke (Polysemantics of affixal means in word-formation in modern English) // Vestnik VUiT . 2010. №4. P.7-16.
8. Subbotina M.V. Tendencija k internacionalizacii i sovremennye derivacionnye procesy (The trend toward internationalization and modern derivational processes) // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo, Filologija. 2011, No 3 (1), P. 349-355.
9. Tomilova A. I. The prepositive morpheme *auto-* in modern Spanish political texts // Political linguistics / / gl. red. A. P. Chudinov ; FGBOU VPO «Ural. gos. ped. un-t». – Ekaterinburg, 2015. – Vol. 4 (54). –P. 118-123.

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ПЕРЕВОДА

УДК 811.133.1'25:811.133.1'27  
ББК Ш147.11-8+Ш147.11-006.2

**А. Адопо**  
*Абиджан, Кот-д'Ивуар*

**A. Adopo**  
*Abidjan, Côte d'Ivoire*

### ТРУДНОСТИ ОСВОЕНИЯ НОРМАТИВНОГО ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ОСОБОЙ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СРЕДЕ КОТ-Д'ИВУАРА

**Сведения об авторе:** Эме Аши Адопо, доктор филологии, старший преподаватель, Департамент искусств и филологии, отделение современных языков, Университет Абиджана. Адрес: Кот-д'Ивуар, 22, почтовый ящик 210, Абиджан 22, каб. 220 В; e-mail: adopoaime1971@gmail.com.

#### LE DEFI DE L'APPROPRIATION DU FRANÇAIS STANDARD A L'ECOLE DANS L'ENVIRONNEMENT SOCIOLINGUISTIQUE PARTICULIER DE LA COTE D'IVOIRE

**RÉSUMÉ.** Le français en Côte d'Ivoire a le statut privilégié de langue officielle. Son appropriation dans le cadre de l'école vise son bon usage par le respect de sa grammaire et de son lexique. Mais, dans la pratique, l'on note que, même après le cycle secondaire, les apprenants éprouvent encore des difficultés dans le maniement du français standard. Les nombreuses interférences lexicales, les distorsions morphosyntaxiques, le réflexe de l'usage de l'argot «nouchi» par les apprenants viennent rappeler que l'appropriation du français à l'école est un véritable défi qui semble hors de portée, vu l'environnement sociolinguistique pour le moins hostile de la Côte d'Ivoire. Il y a donc lieu d'intensifier la promotion du français normé ou de redéfinir les objectifs recherchés dans l'appropriation du français à l'école.

**MOTS-CLÉS:** Appropriation du français, français standard, français de Côte d'Ivoire, erreurs d'orthographe, écarts morphosyntaxiques.

**Auteur:** Aimé Achi Adopo, Docteur ès Lettres, Maître-Assistant, Département des Arts et Lettres, section Lettres Modernes, Ecole Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan. Adresse: 22 B.P. 210 Abidjan 22, bureau 220 B, Côte d'Ivoire; e-mail : adopoaime1971@gmail.com.

**A. Adopo**  
*Abidjan, Côte d'Ivoire*

#### THE CHALLENGE OF FRENCH LANGUAGE STANDARD ACQUISITION AT SCHOOL IN THE PARTICULAR SOCIOLINGUISTIC ENVIRONMENT OF CÔTE D'IVOIRE

**ABSTRACT.** French in Côte d'Ivoire has the privileged status of official language. Its acquisition at school aims to enhance its correct use through grammatical and lexical accuracy. But in practice, one notices that, even after secondary school, the learners still face difficulties in handling the standard form of the French language. The numerous lexical interferences, the morphosyntactic distortions, the reflex use of the slang version "nouchi" by the learners, are evidence that the acquisition of French at school is a real challenge which seems out of reach, in this somehow hostile Ivorian sociolinguistic environment. It is therefore important to intensify the promotion of standard French or redefine the objectives set for its acquisition at school.

**KEYWORDS:** Acquisition of French language, Standard French, Ivorian French, spelling mistakes, morphosyntactic distortions.

**About the author:** Aimé Adopo Achi, holder of a Doctorate in French language, Assistant Professor, French language Department, Advanced Teacher Training College. Address: Po. Box: 22 BP 210 Abidjan 22, Office n° 220 B, Abidjan, Côte d'Ivoire.

## INTRODUCTION

L'objectif principal de l'enseignement du français en Côte d'Ivoire, dans l'enseignement secondaire ou postsecondaire, c'est la capacité des apprenants à utiliser correctement les structures de cette langue. Le guide pédagogique de l'enseignant de français indique clairement que l'un des buts de l'enseignement du français au cycle secondaire est de « faire maîtriser oralement et par écrit la langue standard » (Nouveaux Programmes de français 6<sup>ème</sup>). Quant au programme de formation en Techniques d'expression française (niveau postsecondaire), il souligne que les étudiants doivent être capables de maîtriser le lexique et la syntaxe du français au terme de leur formation (Programme de français pour le Brevet de Technicien Supérieur, p. 14). Ainsi, l'appropriation du français dans le cadre formalisé de l'école vise le bon usage de la langue ; lequel s'appuie sur les règles de fonctionnement consacrées par la grammaire. Celle-ci veille à la bonne structuration des phrases, à la morphologie correcte des mots et à leur juste sens (Riegel et al. 1994 : 20). Cependant, l'atteinte de l'objectif d'un usage normé de la langue officielle (français standard) semble se présenter comme un défi, un but difficilement réalisable, quoique le français soit une discipline enseignée de la maternelle à l'université ; cela, au vu des productions écrites des apprenants de cette langue. En effet, celles-ci laissent apparaître de nombreux écarts grammaticaux au regard du français normé. Cette situation est d'autant plus préoccupante que les productions indexées émanent d'apprenants ayant fini le cycle secondaire, où les notions basiques du fonctionnement du français sont censées avoir été acquises. L'on peut alors se demander si la poursuite de l'objectif d'un usage normatif du français chez ces apprenants est un objectif réalisable. N'est-ce pas peine perdue que de rechercher chez les apprenants l'usage du français selon les canons consacrés du français standard, vu l'environnement sociolinguistique particulier qui est celui de la Côte d'Ivoire ? L'approche de la présente étude est didactique dans la mesure où

elle porte un regard sur la pratique du français dans le cadre institutionnel de l'école et sur le résultat palpable obtenu de cette acquisition. Pour cela, nous nous appuyerons sur un corpus d'énoncés issus de productions d'apprenants de la discipline « français ». Par ailleurs, une dimension sociolinguistique est imposée par la réalité de l'environnement linguistique particulière dans lequel évoluent tous les locuteurs ivoiriens de la langue française en Côte d'Ivoire, et particulièrement, les élèves et étudiants. La perspective d'analyse, qui est normative, a pour référence le français standard, qui permet de juger du bon usage ou non des énoncés. Dans la démarche de recherche de réponses aux questions soulevées, il nous paraît nécessaire de décrire d'abord le contexte d'appropriation du français, puis de présenter quelques spécificités grammaticales issues de productions d'étudiants ; enfin, d'en faire l'analyse.

### I. Le contexte d'appropriation du français normé

En Côte d'Ivoire, l'appropriation du français à l'école se fait dans un environnement linguistique particulier.

#### I.1. L'environnement sociolinguistique

Comme tous les locuteurs français en Côte d'Ivoire, les élèves et étudiants baignent dans un environnement linguistique plurilingue. En effet, à côté du français, langue officielle et langue seconde pour beaucoup d'entre eux, émergent plusieurs langues issues de la pluralité de communautés ethniques (une soixantaine officiellement) que compte le pays. Parmi ces langues locales, certaines traversent leur ancrage territorial originel pour se démarquer des autres. Ce sont le dioula, le baoulé, le bété. Ces dernières sont d'autant plus en vue qu'elles offrent une partie du lexique de l'argot ivoirien *nouchi*. Celui-ci est si implanté dans le milieu de la jeunesse en particulier (Kube 2005 : 133) que, pour certains, il est la première langue de communication (Kouadio 2006 : 177). Pour beaucoup d'élèves et d'étudiants, le *nouchi* est le moyen de communication en dehors des classes (Koia 213 : 109). Ils en sont si imprégnés que le risque d'interférences dans l'usage du français normé n'est pas à exclure.

Par ailleurs, de nombreux élèves, comme la plupart des locuteurs ivoiriens, ont le français comme langue seconde, c'est-à-dire que le contact avec celui-ci se faisant après que les fondamentaux structuraux et lexicaux de la langue maternelle ont été installés.

Enfin, plusieurs variétés de ce français s'offrent aux locuteurs ivoiriens. Ce sont le français populaire ivoirien et le français de Côte d'Ivoire (Kouadio 1999 : 301). Ces variétés, quoique compréhensibles des locuteurs ivoiriens, ne sont pas moins éloignées du français standard, qui est celui que vise l'enseignement du français à l'école.

### **I.2. Le français de l'école**

En Côte d'Ivoire, le français est une langue privilégiée au détriment même des langues ivoiriennes et des autres langues originellement non-ivoiriennes. Consacré langue officielle depuis l'indépendance du pays (1960) et inscrit dans la Loi fondamentale (Constitution de la République de Côte d'Ivoire, 2000), il est imposé comme discipline fondamentale dès les classes de maternelle, sans doute parce qu'elle permet d'enseigner les autres disciplines. Au Cours Élémentaire, commence l'étude de sa grammaire, qui ne prend fin, en général, qu'à la sortie de l'apprenant de l'école institutionnelle.

A l'école, le français dont il est question, c'est le français normé, celui qui respecte les règles grammaticales qui sous tendent son fonctionnement. Ces exigences sont relatives aux structures des phrases ( $P \rightarrow GN + GV + (GP)$ ), à l'orthographe des mots, à leurs sens tels que édictés par les Dictionnaires de la langue, dont les régulières révisions prennent en compte l'évolution des usages. Pour amener ainsi les apprenants à bien parler et écrire correctement le français, une série d'activités didactiques sont proposées. Dans le système éducatif ivoirien, c'est l'apprentissage systématique de ses règles de fonctionnement (grammaire, orthographe, conjugaison) et les exercices de pratique de la langue (dictée, rédaction, etc.).

Au cours de leur cursus scolaire, les apprenants sont sensibilisés à bien parler et à bien écrire, c'est-à-dire à se conformer au bon usage de la langue française (Grevisse 1986 : 22).

Mais, dans la pratique, quels résultats ces efforts d'appropriation donnent-ils ?

## **II. Résultats de l'appropriation du français par les apprenants**

Ces résultats procèdent d'une évaluation de productions écrites d'apprenants que nous avons faite en mai 2014.

### **II.1. Le contexte d'évaluation**

Les productions qui nous servent de corpus de travail sont celles d'étudiants issus d'une Grande Ecole. Ces derniers, titulaires du baccalauréat, sont dans un cycle de formation de niveau universitaire. A la différence des autres étudiants des universités classiques, leur formation est professionnelle. Ils ont, pour toutes les filières, à faire un module de français, intitulé « Techniques d'expression française », dont l'un des objectifs est de les rendre « aptes à une communication efficace » par « une connaissance suffisante de la langue (vocabulaire et syntaxe) » (Programmes du Brevet de Technicien Supérieur, BTS, p. 14). Entre autres exercices pour atteindre cet objectif, « la discussion », un exercice de dissertation générale.

Dans le cadre de cet exercice, nous avons eu à évaluer un groupe d'étudiants de première année préparant le Brevet de Technicien Supérieur (BTS), sur le sujet suivant :

« "Je suis un rationaliste convaincu et je crois aux progrès illimités de la connaissance" ».

Discutez cette opinion de Daniel Cohen ».

Le sujet a été soumis à deux groupes classe (55 étudiants). L'évaluation, de type formatif, est intervenue après plusieurs séances d'apprentissage. La composition, d'une durée de deux heures, était surveillée, sans documents autorisés. Les apprenants n'étaient pas informés de ce que leurs productions seraient l'objet d'analyse comme nous le faisons. Nous, non plus, ne les avons pas évalués dans l'intention d'analyser leurs productions. Ce n'est qu'après les corrections des copies que nous est venue l'idée de nous interroger sur la réalité de la maîtrise de la langue française par les étudiants de ce niveau d'apprentissage. Pour nous, ces productions se présentent comme un échantillon du résultat de l'appropriation du français, du cycle primaire au secondaire, vu que tous ces étudiants viennent d'obtenir le baccalauréat. Par ailleurs, celles-ci sont d'autant plus représentatives que leurs auteurs

viennent des établissements secondaires de toutes les régions du pays.

## II.2. Spécificités grammaticales des productions écrites

Elles laissent apparaître des écarts grammaticaux, au regard du bon usage. Pour les isoler, nous nous sommes appuyé sur *la grille de correction Riefec* (Beaulieu et al. 1977), laquelle offre un éventail taxinomique qui sied à notre étude. Ces écarts sont de différents ordres : des traits du Français de Côte d'Ivoire et des écarts syntaxiques et morphologiques.

### II.2.1. Des indices du français de Côte d'Ivoire

Parlant de ce français qu'il qualifie de « langue ivoirienne », Adopo François (2008) dit qu'il développe « sa propre syntaxe (avec des structures qui sont spécifiques), son propre lexique, son propre sémantisme ».

#### II.2.1.1. L'absence de déterminants

Cet indice est l'un des « traits morphosyntaxiques » mis en relief par Kouadio (1999). Il consiste en l'absence de détermination nominale, que nous retrouvons dans les productions des étudiants. Ces énoncés sont illustratifs :

(1)- Des maladies telles que **asthme** et même l'infirmité.

(2)- A l'exemple de la femme enceinte qui peut connaître à travers **échographie** le sexe de son futur bébé.

Les noms *asthme* et *échographie* sont dépourvus de déterminants, exactement comme cela est courant en français de Côte d'Ivoire (Kouadio 1999 : 301). En français standard, la détermination de ces noms, dans le contexte d'emploi, est impérative, « pour constituer un groupe nominal bien formé » (Riegel et al. 1994 : 151) :

(1')- Des maladies telles que l'**asthme** et même l'infirmité.

(2')- qui peut connaître à travers l'**échographie** le sexe de son futur bébé.

#### II.2.1.2. L'expression « bien vrai que »

Elle est récurrente dans les productions des étudiants que nous avons évaluées :

(3)-La science, **bien vrai qu'**elle nous aide dans plusieurs domaines, nous crée des ennuis.

(4)- **Bien vrai que** le progrès scientifique a fait de l'homme des "dieux", mais il a aussi des aspects négatifs.

On observe que la locution conjonctive de subordination *bien que* est renforcée par l'adverbe *vrai* (*bien vrai que*). Cet emploi, récurrent dans les conversations des étudiants, n'a pas de réalité grammaticale dans les grammaires normatives. La locution conjonctive de subordination *bien que* ne peut s'accommoder d'un quelconque adverbe. Toutefois, l'expression impersonnelle *il est vrai que*, d'usage correct, peut être renforcée par l'adverbe *bien* (*il est bien vrai que*) mais n'est pas une locution conjonctive de subordination. Le constat est que l'expression *bien vrai que* procède d'une hybridation lexicale en rupture avec le bon usage grammatical :

*Il est vrai que* et *bien que*, associés, donnent *bien vrai que*.

Les énoncés, bien écrits, devraient se présenter ainsi :

(3')-La science, **bien qu'**elle nous aide dans plusieurs domaines, nous crée des ennuis.

(4')- **Bien que** le progrès scientifique ait fait de l'homme des "dieux"...

#### II.2.1.3. Les pronoms de la deuxième personne « te » et « tu » pour exprimer l'indéfini

Il est d'usage en Français de Côte d'Ivoire, dans les récits, d'exprimer le caractère indéfini d'une chose ou de marquer la généralisation d'une réalité par la deuxième personne grammaticale (*tu, te*). En voici un exemple :

(5)- Quand bien même que **tu** sois ton propre chef, peut-être que cette vie ne **te** permet pas de faire ce dont **tu** as envie.

(6)- C'est le cas d'une maladie appelée le gigantisme qui se caractérise par une tumeur dans les os qui **te** permet de grandir sans cesse.

Ici, le locuteur ne s'adresse pas à un interlocuteur précis, mais emploie le pronom de la deuxième personne *te, tu*. Sa pensée peut ainsi se réécrire :

(5')- Quand bien même que **nous** soyons notre propre chef, peut-être que cette vie ne **nous** permet pas de faire ce dont **nous** avons envie.

(6')- C'est le cas d'une maladie appelée le gigantisme qui se caractérise par une tumeur dans les os qui permet **à l'homme (ou qui nous permet)** de grandir sans cesse.

#### II.2.2. Des écarts d'ordre syntaxique

Certaines phrases ont des défauts

syntaxiques remarquables.

### II.2.2.1. L'omission de conjonction de subordination

Elle s'observe dans les phrases suivantes :

(7)- Nous constatons aussi des familles ne pouvant pas procréer le font à leur goût.

(8)- Nous voyons souvent lors des jeux olympiques il arrive le tour des paralytiques.

Ces énoncés sont des phrases complexes avec une proposition subordonnée complétive. L'on peut constater qu'il leur manque cependant la conjonction de subordination « que » pour la rendre valide. On devrait plutôt écrire :

(7')- Nous constatons aussi **que** des familles ne pouvant pas procréer le font à leur goût.

(8')- Nous voyons souvent lors des jeux olympiques **qu'**il arrive le tour des paralytiques.

L'absence de « que » s'observe aussi dans l'énoncé (9) : C'est dans cette optique, Daniel Cohen déclare...

Le *que* du présentatif *c'est...que* manque. La phrase devrait se présenter ainsi :

(9')- C'est dans cette optique **que** Daniel Cohen déclare...

### II.2.2.2. L'emploi pronominal

On note un emploi redondant dans (10) du fait de la méprise du rôle du pronom relatif :

(10)- Nous avons aujourd'hui la connaissance de certaines maladies dont autrefois nous ne pouvons avoir une notion là-dessus.

La redondance vient de l'expression *là-dessus*, qui est une reprise du groupe nominal *certaines maladies*, laquelle reprise est déjà réalisée par la pronominalisation à travers le relatif *dont*. L'énoncé devrait être ainsi écrit :

(10')- Nous avons aujourd'hui la connaissance de certaines maladies dont autrefois nous ne pouvions avoir aucune notion.

Un autre défaut d'emploi pronominal est celui du choix pertinent du pronom relatif, comme dans l'énoncé (11) suivant :

Le progrès scientifique dans le monde aujourd'hui est le véritable sujet **auquel** l'on se pose beaucoup de questions.

Le pronom relatif *auquel*, inapproprié dans cet énoncé, doit être remplacé par *sur lequel* pour donner à

l'énoncé sa grammaticalité :

(11')- Le progrès scientifique dans le monde aujourd'hui est le véritable sujet **sur lequel** l'on se pose beaucoup de questions.

### II.2.2.3. La méconnaissance des limites de la phrase

La phrase est une unité linguistique qui offre un sens complet (Deloffre 1979 : 17) et, au plan syntaxique, qui est délimitée par des signes de ponctuation (Dubois, Lagane 1989: 14). Les productions des étudiants offrent des énoncés dont les structures dévoilent leur méconnaissance des limites de celle-ci.

En effet, ces énoncés, sans signes de ponctuation, marqueurs de propositions, comme le point, le point virgule, etc. sont, du point de vue syntaxique, non opérationnels :

(12)- On n'arrête pas le progrès tel est le postulat défendu par les rationalistes...

(13)- En effet, l'amélioration de leurs conditions reste une utilité c'est pourquoi Daniel Cohen affirme...

(14)- L'homme est un être doué de connaissance il est le maître de son milieu social...

Ces énoncés comportent chacune deux propositions. Ce qui est indiqué par l'emploi des verbes qui en sont l'indice. Ainsi, chacune se présente en deux phrases, lesquelles sont délimitées par la majuscule et les points :

(12')- On n'arrête pas le progrès. Tel est le postulat défendu par les rationalistes.

(13')- En effet, l'amélioration de leurs conditions reste une utilité. C'est pourquoi, Daniel Cohen affirme...

(14')- L'homme est un être doué de connaissance. Il est le maître de son milieu social.

Après les écarts syntaxiques, à présent, ceux qui concernent la morphologie des mots.

### II.2.3. Les écarts d'orthographe

Ils sont de loin les plus nombreux. Ce sont les erreurs d'orthographe grammaticale et d'orthographe d'usage.

#### II.2.3.1. Les écarts d'orthographe grammaticale

Ils concernent les erreurs qui portent sur les distorsions graphiques liées aux concordances grammaticales. Le mot subit une variation morphologique du fait d'un autre mot.

##### II.2.3.1.1. Le défaut d'emploi de

### L'infinitif après le semi-auxiliaire

Traditionnellement, l'on dit que, lorsque deux verbes se suivent, le second se met à l'infinitif. Cette règle de base d'accord est mise à mal dans les productions des étudiants :

(15)- Mes maladies que nous ne pouvons **cité** ;

(16)- Mais l'on devra **limité** les dégâts ;

(17)- Nous allons dans un récit bien structuré **donné** les bienfaits de ce progrès ;

(18)- Nous allons **discutez** cette opinion de Daniel Cohen.

Dans ces énoncés, les verbes qui suivent les semi-auxiliaires devraient être à l'infinitif : (15)- pouvons **citer** ; (16)- devra **limiter** ; (17)- allons ... **donner** ; (18)- allons **discuter**.

### II.2.3.1.2. L'accord fautif des verbes

Certaines désinences verbales contredisent les règles de base d'accord grammatical :

(19)- Ces maladies incurables ont **euent** des remèdes

(20)- Il y a des pilules **fontent** par la science

(21)- Cette évolution **nuie** à la population

Dans (19) et (20), au participe passé attendu (*eu* et *faits*), a été substituée la forme au présent de l'indicatif des verbes du premier groupe. Dans (21), le verbe *nuire* (troisième groupe) a été conjugué comme le seraient les verbes du premier groupe. Il aurait fallu écrire : *cette évolution nuit*.

Ces erreurs relèvent d'interférences intralinguistiques : l'apprenant applique une règle qui convient à un autre cas de figure d'accord grammatical. En effet, les désinences *-ent* dans (20) et (21) conviennent plutôt à la troisième personne des verbes au mode indicatif. Or, dans (20) et (21), les verbes sont au mode participial. Dans (21), la désinence est celle des verbes du premier groupe, qui prennent la terminaison *-e* à la troisième personne du singulier ; les verbes du troisième groupe ont la terminaison *-t* ou *-d*.

### II.2.3.2. Les écarts d'orthographe d'usage

Ceux-ci portent sur la morphologie d'usage du mot. L'exemple des signes diacritiques, comme les accents et les confusions homonymiques sont récurrents dans notre corpus.

### II.2.3.2.1. Le mauvais usage des accents

C'est le cas en général du défaut d'accent aigu.

(22)- La **revolution** du monde ;

(23)- Nous tenterons de **repondre** à ces problématiques ;

(24)- La **procreation** a des risques ;

(25)- Dans notre **developpement**.

Les *e* des mots « révolution », « répondre », « procréation » et « développement » portent originellement l'accent aigu comme il est d'usage. Les étudiants semblent ne pas s'en préoccuper.

On relève, à contrario, des usages hypercorrectifs. Les accents sont mis là où l'usage n'en met pas :

(26)- Toujours à satisfaire les **besoins** de l'homme...

(27)- **Dépuis** le XVIII<sup>e</sup> siècle, les progrès scientifiques ont connu...

(28)- Nous constatons par cet **éffet** que même les bébés naissent avec des maladies.

Dans (26) et (27), les étudiants ont dû transcrire leur prononciation : ils prononcent [e] au lieu de [ɛ]. L'orthographe d'usage, elle, ne recommande pas d'accents aux mots *besoin*, *depuis*, *effet*.

### II.2.3.2.2. Les confusions homonymiques

L'homophonie se présente aux étudiants comme une épreuve laborieuse. Dans leurs productions, l'orthographe correcte n'est pas restituée ; le principe de l'homophonie donnant lieu à une sélection parmi plusieurs mots de la même prononciation. Dans les productions des étudiants, la sélection morphologique est faite sans discernement sémantique. Ces énoncés sont probants :

(29)- Pour son développement au **sain** de la société ;

(30)- Ces progrès arracheront aux générations **avenir** ce que l'homme a de plus précieux ;

(31)- Par exemple **ces** le cas des Européens.

L'orthographe des mots *sain*, *avenir* et *ces* n'est pas celle qui convient. Sans aucun discernement, il leur a été substitué leurs homonymes. Ici, les apprenants se sont contentés d'écrire l'un des mots de la même identité phonique, ignorant les discriminations orthographiques et sémantiques. En effet, en français, le son [sɛ̃] s'écrit *sain*,

*sein, saint* ; quant au son [avnir], nous avons le choix entre *à venir* et *avvenir* ; enfin, le son [sE], graphiquement se réalise *ses, c'est, ces*.

On aurait dû écrire les énoncés ainsi :

(29')- au **sein** de la société ;

(30')- aux générations **à venir** ;

(31')- **c'est** le cas des Européens.

Tous ces écarts morphosyntaxiques montrent que la maîtrise du français écrit par les apprenants en situation de classe n'est pas satisfaisante. Pour des apprenants, titulaires du baccalauréat, cela est préoccupant.

### III. Le défi irréaliste de l'appropriation du français normé

De l'analyse des productions écrites de ces apprenants postsecondaires, l'on observe que leur pratique du français standard n'est pas sans difficultés. Cela confirme ce que l'on entend dire à propos du niveau des élèves et étudiants en expression française ; lequel niveau serait en baisse. Lallement (2002 : 88), s'appuyant sur les travaux du Forum mondial sur l'éducation à Dakar (2000), ne dit pas autre chose : « Peu d'élèves sortent de l'école possédant une réelle maîtrise de la langue enseignée (le français) ».

En Côte d'Ivoire, pourtant, le français est enseigné de l'école maternelle à la dernière classe du cycle secondaire (Terminale), soit environ quinze années de pratique institutionnalisée de cette discipline.

L'on note cependant une certaine licence au regard de son orthographe. Les distorsions morphologiques relevées dans les copies des étudiants (source de notre corpus) ne sont pas différentes de celles que nous avons analysées dans une étude antérieure sur les productions écrites d'élèves de fin de cycle primaire (CM2). Dans cette étude intitulée *L'orthographe française, cette "conservatrice" en ballotage* (Adopo 2012), nous avons relevé, par exemple, des fautes d'orthographe du fait de la confusion homonymique (**Mois** et **mets** parents au lieu de **moi** et **mes** parents) comme nous l'avons fait dans la présente étude (*Pour son développement au sein de la société* où il a été écrit *sain* au lieu de *sein*). L'observation qui découle de la confrontation des deux études, c'est qu'à la fin du cycle secondaire, les apprenants ont toujours des difficultés à bien manier le français standard. Certaines fautes

d'orthographe ou de grammaire relevées au cycle primaire se retrouvent encore à la fin du cycle secondaire.

La persistance des erreurs ou la tendance à orthographier les mots sans discernement morphosémantique met au grand jour le déficit d'appropriation de l'esprit de discipline de la langue française jusqu'en fin de cycle secondaire. Ainsi, l'objectif de l'usage d'un français correct est loin d'être atteint, en sorte qu'on est fondé à douter du réalisme d'un tel objectif aujourd'hui, surtout en considérant le paramètre de l'environnement linguistique d'apprentissage, du reste hostile, caractérisé par l'émergence de langues concurrentes, qui exercent de fortes pressions sur le français de France.

En effet, le français de l'école entre en conflit avec les français hors de l'école.

A l'école, les apprenants subissent les pressions de la rigueur et des contraintes de l'emploi normatif du français. En cours, le registre de langue soutenu est celui qui est recommandé, en sorte que, dans les productions des apprenants, les écarts par rapport au français normé sont *combattus*. A l'écrit surtout, les performances dans la discipline « français » sont tributaires du bon usage de cette langue. Mais, passé le seuil des salles de classe, les élèves au plan linguistique sont livrés à eux-mêmes, dans un environnement plurilingue où l'on a, entre autres, le nouchi, le français populaire ivoirien, le français de Côte d'Ivoire.

Le nouchi, cet argot fortement implanté dans le milieu de la jeunesse s'offre volontiers aux élèves et étudiants, vu son caractère de phénomène de mode et d'affirmation de soi pour la jeunesse. En effet, parler nouchi pour les jeunes signifie que l'on est dans l'ère du temps. Ainsi, toute attitude langagière contraire à cet effet nouchi expose aux critiques de jeune démodé, d'un autre temps. Et il est établi que l'âge de la jeunesse est celui de la valorisation de soi, de l'imitation de tout ce qui se présente comme étant la mode.

Par ailleurs, le maniement si facile du nouchi ne peut que trouver chez les apprenants un terrain fertile de développement. Sa philosophie est celle d'un parler spontané, aux structures et aux syntaxes peu contraignantes, contrairement au français, méthodique, rigide et sans concession. Avec le nouchi,



point de présence de l'enseignant censeur. De plus, vu que cet argot est encore dépendant au niveau syntaxique et lexical du français, son emploi donne l'impression que l'on parle toujours le français de l'école.

Ainsi, dans les conversations spontanées des élèves et étudiants, le nouchi est le premier réflexe dans le choix lexical ou syntaxique, étant donné qu'il fait l'économie de tant de subtilités linguistiquement discriminatoires, jugés spécieux, du français normé. Le nouchi est donc devenu un moyen d'expression des élèves en classe. Il leur permet de contourner la rigueur et la rigidité morphosyntaxique du français normé. Le constat est d'autant plus réel que les enseignants même en ont recours « pour expliquer et faire comprendre les cours aux élèves » (Koia 2013 : 97).

Réceptacle de mots des langues ivoiriennes et de mots français quelquefois *resémantisés*, le nouchi se retrouve même dans les écrits des élèves. Son appropriation est naturelle et plus aisée que le français standard, vu que sa syntaxe est celle des langues locales ivoiriennes (Adopo 2015 : 424). Dans une étude sur les constructions verbales des apprenants de niveau cours Moyen (CM2), Monney (2013 : 141) note que les apprenants ne maîtrisent pas les outils grammaticaux d'expression de leur pensée en français. En revanche, ils le font correctement dans leur langue maternelle.

En outre, il y a les variétés du français en Côte d'Ivoire (le français populaire ivoirien et le français de Côte d'Ivoire) qui sont tout aussi bien implantées. Ce qui fait dire que le français est une langue ivoirienne (Kouadio 2008). Elle a une syntaxe plus ou moins identique au français standard, même s'il développe des spécificités, syntaxiques notamment (Adopo 2008).

Le nouchi, le français populaire ivoirien et le français de Côte d'Ivoire, qui échappent au rigorisme du français standard, sont donc plus accessibles aux apprenants du français de France. Ces derniers n'en peuvent plus des contraintes syntaxiques et lexicales de ce français, alors qu'autour d'eux, s'offrent des français que tout le monde utilise, ces variétés du français étant «largement adoptées par les Ivoiriens» (Adopo 2008). Le français normé devient donc une langue trop élitiste, plus qu'utilitaire ; par conséquent, juste bon

pour les salles de classe.

Un tel environnement linguistique est loin de favoriser l'appropriation du français normé. Tous les efforts fournis pour préserver le bon usage de la langue française sont détricotés par l'environnement linguistique d'appropriation. A moins que quelques dispositions particulières ne soient prises.

Ainsi, la promotion du français normé doit se faire dans un ensemble concerté et cohérent, avec pour principaux acteurs, les enseignants du français, les médias, les familles. Parallèlement, l'approche didactique doit viser l'efficacité. L'accent devrait donc être mis sur la maîtrise de l'orthographe par la réhabilitation de l'exercice de la dictée traditionnelle à tous les niveaux d'enseignement, sans oublier l'incitation à la lecture. En outre, dans les situations didactiques, toutes les activités proposées aux apprenants doivent se faire, s'appuyant sur un support texte, ou audio de référence par rapport au français standard.

Loin d'être une guerre contre le parler nouchi en Côte d'Ivoire, dont la fonction devrait être celle d'un véhiculaire oral dans des situations de communication familière, il est impérieux de souligner que la maîtrise de la langue officielle (ici le français) est le gage d'un bon apprentissage des autres disciplines scolaires en particulier, d'une bonne socialisation en général, et d'une certaine sécurité sociale, d'une sécurité linguistique.

Soyons pragmatique pour dire qu'aucune structure ou autorité ne prendrait au sérieux un élève ou un étudiant s'exprimant en nouchi ou présentant une production truffée de fautes d'orthographe.

### **Conclusion**

Le français en Côte d'Ivoire a le statut de langue officielle. Son apprentissage institutionnalisé est assuré par l'école qui poursuit l'objectif de son bon usage selon les normes grammaticales qui sous-tendent son fonctionnement. Mais le résultat de son acquisition scolaire nous révèle le défi que représente cette appropriation. En effet, dans les productions écrites des apprenants, l'on décèle de plus en plus d'écarts par rapport au bon usage attendu. Ce sont l'intrusion dans le français de mots qui lui sont étrangers et des distorsions morphosyntaxiques. Ces

écarts morphosyntaxiques et lexicaux sont d'autant plus incompréhensibles qu'ils émanent de locuteurs du français nourris aux exigences du français normé. La réalité est que l'appropriation du français en Côte d'Ivoire doit compter avec un environnement plurilinguistique, où le français normé subit les influences de l'argot nouchi, de variétés locales du français et des langues locales. Dans un tel environnement, l'appropriation du français de France devient un défi hors de portée. L'on se retrouve dans une situation où la langue française apprise à

l'école, contraignante au plan morphologique et syntaxique, est abordée dans l'esprit d'un usage non contraignant de la langue, caractéristique des langues environnantes. En conséquence, les productions écrites des apprenants sont rarement satisfaisantes. Il faudrait donc intensifier la promotion du français normé ou redéfinir les objectifs de l'enseignement du français dans le sens peut-être d'une appropriation simplement utilitaire. Une autre piste de réflexion.

### LITERATURE

1. Adopo, A. A., 2012, L'orthographe française, une "conservatrice" en ballottage, *Revue ivoiriennes des Lettres, Arts et Sciences Humaine*, n° 17, pp. 108-120.
2. Adopo, A. A., 2015, Le français en Côte d'Ivoire, à l'épreuve de sa cohabitation avec les langues maternelles », *Plurilinguisme en Afrique*, Ouvrage collectif, pp. 405-426.
3. Adopo, F., 2008, *Le français, langue ivoirienne*. Abidjan, Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan, Publications LTML.
4. Beaulieu, G., Bourgeau, J.-P., Paquin, M. (Riefec), 1977, *Les erreurs les plus fréquentes en français écrit au collégial: les participes passés et les formes adjectivales: description des comportements déviants, matériel didactique correctif*. Montréal, Collège Bois-de-Boulogne, Ste-Thérèse, Collège Lionel-Groulx.
5. Besse, H., 1987, Les langues et leur enseignement / apprentissage, *Travaux de didactique*, n° 17, pp. 37-56.
6. Calvet, J.-L., 2006. *La sociolinguistique*. Paris, Puf.
7. Catach, N., 2011. *L'orthographe*, 9<sup>e</sup> édition. Paris, Puf (Que sais-je ?).
8. Deloffre, F., 1979. *La phrase française*. Paris, Sedes.
9. Dubois, J., Lagane, R., 1989, *La nouvelle grammaire du français*, Paris, Larousse.
10. Grevisse, M., 2014, *Le français correct : guide pratique des difficultés*. Louvain-la-Neuve, De Boeck-Duculot.
11. Grevisse, M., Goosse, A., 2011. *Le bon usage*. Paris, De Boeck-Duculot.
12. Grevisse, M., 1986, *Le bon usage*. Paris, Duculot.
13. Koia, J.M., 2013, Discours d'enseignants de Côte d'Ivoire sur l'utilisation en classe de variétés locales de français, *Revue ivoiriennes des Lettres, Arts et Sciences Humaine*, n° 20, Tome 1, pp. 97-114.
14. Kouadio, N.J., 2008, Le français en Côte d'Ivoire : de l'imposition à l'appropriation décomplexée d'une langue exogène, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* (En ligne), 40/41, URL : <http://dhfles.revues.org/125> (consulté le 22 octobre 2014).
15. Kouadio, N.J., 2007, Le français : langue coloniale ou langue ivoirienne ?, *Hérodote* 3, n° 126, pp. 69-85.
16. Kouadio, N.J., 2006, Le nouchi et les rapports dioula-français, *Le français en Afrique*, n° 21, Institut de Linguistique française, pp. 177-191.
17. Kouadio, N.J., 1999, Quelques traits morphosyntaxiques du français écrit en Côte d'Ivoire, *Langues*, vol. 2, n° 4, pp 301-314.
18. Kube, S., 2005, *La francophonie vécue en Côte d'Ivoire*. Paris, L'Harmattan.
19. Lafage, S., 2002, Le lexique français de Côte d'Ivoire. Appropriation et créativité, *Revue du Réseau des observatoires du Français contemporain en Afrique*, vol. 1, n° 16. Nice, Institut de Linguistique française, CNRS UMR 6039.
20. Lallement, F., 2002, Le français, une langue au service de l'éducation. Pour une nouvelle approche institutionnelle de l'enseignement du français en francophonie, *Le français, langue seconde* (dirigé par Pierre Martinez). Paris, Maisonneuve et Larose, pp. 21-44.
21. Monney, H., 2013, Quelles implications d'une didactique interlinguistique sur la construction verbale en français des apprenants Ivoiriens au CM2 du projet école intégrée (PEI) ?, *Revue ivoiriennes des Lettres, Arts et Sciences Humaine*, n° 20, Tome 1, pp. 129-144.

22. *Nouveaux programmes de français 6<sup>ème</sup>*, Guide pédagogique de la direction de la pédagogie. Ministère de l'Education nationale de Côte d'Ivoire.
23. Picoche, J., Marchello-Nizza, C., 1989, *Histoire de la langue française*. Paris, Nathan.
24. *Programme de français pour le Brevet de Technicien Supérieur*, Guide pédagogique de la direction de la pédagogie. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la recherche scientifique de Côte d'Ivoire.
25. Porquet, A., 2013, *Les clés de l'orthographe*. Paris, Assimil.
26. Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R., 1994, *Grammaire méthodique du français*. Paris, Puf.

УДК 372.881.133.1'243

ББК 4426.819=471.1-24+Ш147.11-022+Ш104

**М. Бен Аммар**  
Гафса, Тунис

**M. Ben Ammar**  
Gafsa, Tunisie

## СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ЛИНГВИСТИКА И СИНТАКСИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ КАК ВТОРОМУ ЯЗЫКУ

**Сведения об авторе:** Мохамед Бен Аммар, доктор лингвистики, Лицей ибн Шаббат Редейеф. Адрес: Тарир, Редейеф, Тунис; e-mail: [benammarmohamed51@yahoo.fr](mailto:benammarmohamed51@yahoo.fr).

### LINGUISTIQUE CONTRASTIVE ET INTERFERENCES SYNTAXIQUES EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

**RÉSUMÉ.** Nous nous proposons d'étudier les difficultés d'apprentissage liées à des interférences linguistiques dues au contact avec l'arabe dans ses variétés dialectale ou scolaire. Notre objectif est essentiellement linguistique dans la mesure où nous tenterons de jeter les fondements théoriques et méthodologiques pour une description des erreurs syntaxiques dans l'apprentissage du français langue seconde en Tunisie, et de préciser le degré d'implication de la langue maternelle dans la production de ces formes grammaticales erronées.

La méthode à laquelle nous nous sommes référé est celle de la « linguistique contrastive » qui vise à confronter les énoncés déviants par rapport à la norme du français standard avec les formes linguistiques concernées de la langue cible, et à comparer ces dernières formes avec leurs homologues dans la langue source. Cette étude permet d'éclairer certains problèmes de la didactique du français au milieu arabophone, où cette langue occupe la position d'une L<sub>2</sub>.

**MOTS-CLÉS:** Linguistique contrastive, analyse des erreurs, interférences syntaxiques, français langue seconde, enseignement des langues, apprentissage.

**Auteur:** Mohamed Ben Ammar, Docteur en sciences du langage, Lycée Ibn Chabbat Redeyef; adresse: Cité Tahrir, Redeyef, Tunisie; e-mail: [benammarmohamed51@yahoo.fr](mailto:benammarmohamed51@yahoo.fr).

**M. Ben Ammar**  
Gafsa, Tunisia

### CONTRASTIVE LINGUISTICS AND SYNTACTIC INTERFERENCES IN THE CLASSROOM OF FRENCH AS A SECOND LANGUAGE

**ABSTRACT.** We intend to study the learning difficulties related to linguistic interferences due to contact with the Arabic in its dialectal or academic varieties. Our goal is essentially linguistic insofar as we will try to lay the theoretical and methodological foundations for a description of syntactic errors in learning French as a second language in Tunisia, and to specify the degree of involvement of the mother tongue in the production of these erroneous grammatical forms.

The method to which we have referred is that of "contrastive linguistics" which aims to confront the deviant utterances compared to the norm of Standard French with the relevant linguistic forms of the target language, and to compare these later forms with their counterparts in the source language. This study permits to shed light on some problems of teaching French in an Arabic-speaking environment where it occupies the status of a second language.

**KEYWORDS:** contrastive linguistics, error analysis, syntactic interference, French as a second language, language teaching, learning.

**About the author:** Mohamed Ben Ammar, PhD in language sciences from university of Nantes, Lycée Ibn Chabbat Redeyef. Address: Cité Tahrir, Redeyef, Tunisia; e-mail: [benammarmohamed51@yahoo.fr](mailto:benammarmohamed51@yahoo.fr).

#### Introduction

Les erreurs interférentielles témoignent à la fois d'une situation

pédagogique qui traduit le degré de réussite des hypothèses formulées par l'élève sur les structures de la L<sub>2</sub>, et

d'une situation linguistique qui décrit les conséquences du contact des langues dont les structures sont plus ou moins différentes. Notre propos consiste à expliquer les interférences syntaxiques des apprenants arabophones à partir d'une étude comparée des micro-systèmes de la langue cible et de la langue source.

### 1. Contexte de la recherche

Cette étude tente de décrire quelques interférences syntaxiques dans l'apprentissage du français langue seconde en Tunisie, et de préciser le degré d'implication de la langue maternelle (l'arabe) dans la production de ces formes grammaticales erronées. Avant d'en parler, il apparaît nécessaire de mettre le point sur la situation sociolinguistique dans laquelle cette recherche se place.

La Tunisie post-coloniale a sauvegardé les jalons d'un bilinguisme franco-arabe érigé par le protectorat bien avant l'indépendance du pays. Pendant une longue période (1958-1990), la politique linguistique de l'Etat national a imposé le français dans la plupart des administrations et dans l'enseignement.

Dans l'enseignement secondaire, les matières scientifiques étaient dispensées en français. A l'université, la majorité de l'enseignement se faisait en langue française. Le discours officiel favorisait ce bilinguisme considéré comme un facteur indispensable à l'essor économique et social et à l'ouverture du pays sur le monde moderne. Ce n'est qu'avec la réforme de 1991 que le processus d'arabisation a pris le dessus sur la langue française. L'arabe a gagné du terrain au détriment du français aussi bien dans les discours officiels que dans les institutions étatiques. Dans l'enseignement, la réforme de 1991, qui a introduit l'enseignement de base, a concrétisé la tendance du discours officiel dans l'arabisation à travers l'utilisation de l'arabe dans l'enseignement des matières scientifiques pendant les neuf années de l'école de base. Le français a gardé ce privilège dans les quatre années du lycée.

L'anglais introduit comme langue étrangère dans le cursus scolaire depuis la première réforme de l'éducation nationale en 1958, ne cesse depuis des années, d'envahir les esprits des élèves. Enseignée aujourd'hui, depuis le premier

cycle de l'école de base (à l'âge de 11 ans) et pressentie comme la langue de la science, de la technologie et du commerce, l'anglais menace la suprématie historique de la langue française mais pas autant que l'auraient désiré certains intellectuels.

Quant aux usages réels du français, la situation s'avère hétérogène et plus compliqué. Depuis l'indépendance, la scène tunisienne connaît deux élites dont les orientations intellectuelles et idéologiques sont contradictoires: une élite qui se veut progressiste s'oriente vers l'occident et exerce sa «faculté de langage» essentiellement en français et une autre qui proclame que sa langue maternelle est l'arabe littéral s'attache intimement à l'héritage culturel, littéraire et philosophique de la civilisation arabo-musulmane. Paradoxalement, l'arabe tunisien qui constitue la langue de la communication pour la majorité de la population n'a jamais été au cœur du débat sur le bilinguisme. D'une manière générale, si l'on excepte une part infime exclusivement francophone, le peuple tunisien communique couramment en arabe dialectal.

Ainsi, nous pouvons dire que le paysage linguistique tunisien renferme trois composantes à savoir l'arabe tunisien, l'arabe littéral et le français. Sans doute, cette situation plurilingue et génératrice de conflits. D'une part, les sociolinguistes parlent souvent du rapport diglossique entre l'arabe littéral et l'arabe dialectal, voire entre une langue de prestige jouissant des bienfaits de la codification et une autre qui ne serait qu'une variété «impure» ou «corrompue» par rapport à la première. Cependant, l'accès d'un nombre de plus en plus important de tunisiens à la scolarisation et à l'arabe littéral moderne a permis d'atténuer les tensions entre les deux variétés. D'une autre part, le français, symbole de la dépersonnalisation coloniale, est toujours en conflit avec l'arabe littéral, emblème de la lutte contre la présence française.

En revanche, dans les communications quotidiennes, les tunisiens font principalement usage de l'arabe dialectal avec des emprunts de quelques mots ou segments à l'arabe littéral ou au français.

Cette situation de contact favorise, bien entendu, les phénomènes d'interférence et ouvre par conséquent la

voie à l'étude des structures empruntées à une langue ou à l'autre.

## **2. Cadre théorique et méthodologique**

Le statut privilégié dont jouit l'erreur, aujourd'hui, est le fruit d'une évolution scientifique et le produit des efforts de grandes théorisations dans le domaine de la linguistique. Il est aussi le résultat d'un développement remarquable dans les recherches en sciences de l'éducation et en didactique des langues. Nous pensons que l'enseignant ne saura tirer profit de ces théories si on les lui présente sous forme de recommandations et de directives sans prendre compte des présupposés théoriques et des fondements scientifiques qui ont contribué à cette nouvelle conception de l'erreur.

C'est pourquoi il s'avère obligatoire de mettre le point sur l'histoire de l'erreur en psycholinguistique pour rendre son statut actuel à ses origines théoriques et à ses présupposés épistémologiques.

D'une autre part, l'étude d'un corpus d'erreurs présuppose une présentation des principales théories de l'interaction entre la langue source et la langue cible. Nous exposerons ces théories tout en montrant leur évolution et leur apport à l'enseignement des langues.

### **2.1. Production d'écrits et production d'erreurs**

Les puristes qui s'évertuent à prescrire la norme adoptent une attitude négative envers l'erreur, la considérant comme une manifestation de l'incompétence de celui qui la commet. Cette connotation « dépréciative » de l'erreur émanant des grammairiens soucieux de sauvegarder la variété linguistique des grands écrivains a été délaissée par les théoriciens de l'apprentissage. G. Bachelard admet que l'erreur joue un rôle positif dans la construction du savoir (Bachelard, 1993). Ainsi, tout itinéraire d'apprentissage est potentiellement jalonné d'erreurs significatives des hypothèses invalides formulées par l'apprenant sur le système linguistique de la langue cible.

Pour S. Pit Corder, l'apparition d'erreurs dans les productions langagières des enfants en langue étrangère ou en langue maternelle constitue un fait inéluctable, et traduit la progression des grammaires d'apprentissage, à travers la succession

des hypothèses (Corder, 1980). De ce fait, toute production langagière orale ou écrite d'un apprenant d'une L<sub>2</sub> est caractérisée par la présence des erreurs de langue ; c'est pourquoi un tel sujet a suscité, très tôt, l'intérêt de la science du langage qui l'a abordé de différentes manières. En didactique, l'erreur sollicite un traitement un peu particulier dans la mesure où, aussi bien en linguistique appliquée à l'enseignement des langues qu'en linguistique informatique, il est primordial de distinguer entre la notion de compétence et celle de performance. Cette distinction fonde la différence entre erreurs de compétence et erreurs de performance. C'est ce qui nous impose de jeter un regard sur l'évolution théorique de ces deux notions, pour pouvoir ainsi décrire et classer les erreurs de langue.

Nous ne pouvons comprendre la dichotomie compétence/performance sans référence à N. Chomsky. Celui-ci et les générativistes mettent l'accent sur la créativité linguistique de l'être humain. Pour eux, la compétence est la capacité du locuteur-auditeur idéal de produire et de comprendre une infinité d'énoncés qu'il n'a jamais entendus ; la performance est l'application de ce dispositif créateur de règles abstraites (Chomsky, 1971). Le projet chomskyen insiste sur la compétence au détriment des phénomènes liés à la performance, sous prétexte que cette dernière notion relève de la psycholinguistique et de la sociolinguistique.

Cette vision générativiste de la dichotomie compétence/performance a été jugée trop restreinte, car la compétence dont la manifestation est la créativité linguistique permettant au locuteur-auditeur idéal de produire toutes les phrases possibles d'une langue, contribue à étudier uniquement ce qui est grammaticalement correct ou acceptable.

Les autres aspects de l'activité langagière appartiennent à la performance qui contourne divers phénomènes du langage. En stigmatisant la désuétude de la tradition grammaticale, D. Hymes a élargi la notion de compétence pour contourner des éléments qui, avant lui, faisaient partie de la performance. Ce chercheur postulait que l'enseignement de la grammaire était insuffisant pour produire des communicants performants, c'est pourquoi il a forgé la notion

decompétence de communication qui le situait comme une exploitation sociolinguistiquement appropriée de la compétence linguistique chomskyenne, et où la grammaire n'est plus qu'une composante du savoir communiquer (Hymes, 1984). Sans contester la validité scientifique de la théorie de N. Chomsky, Hymes centrait sa critique sur la notion du locuteur-auditeur idéal. Cette notion théorique proposée par le maître de l'école générative pour distinguer ce qui est grammaticalement acceptable de ce qui ne l'est pas est nécessaire dans une communauté linguistique homogène, mais insuffisante.

Elle permet d'éradiquer l'infériorité raciale de certaines populations car le locuteur-auditeur est un être humain doté d'une capacité innée de produire toutes les phrases possibles de la langue.

Cependant, cette considération théorique s'affaiblit au premier contact avec les êtres humains de la vie courante dans des situations authentiques: au cours de l'apprentissage de sa langue maternelle, l'enfant n'acquiert pas uniquement une connaissance grammaticale, mais il s'approprie une connaissance globale regroupant toutes les composantes, y compris le contexte d'emploi. Ainsi, la compétence du locuteur doit intégrer des facteurs sociaux et culturels, tels que :

- Les différences individuelles liées à des facteurs comme le niveau de scolarisation, l'appartenance à une couche sociale ou à une autre... etc.

- Le statut des niveaux de langue (littéral, standard, dialectal).

- L'acceptabilité sociale: les phénomènes sociaux peuvent avoir une influence sur les théories grammaticales dans la mesure où les limites de ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas diffèrent d'un groupe à un autre.

La définition que donne Hymes à la compétence en tant que compétence communicative puise ses origines dans les études sur l'acquisition des langues maternelles. C'est pourquoi la notion de compétence communicative a été intégrée, depuis sa diffusion, par le sociolinguiste américain, aux théories d'enseignement et d'apprentissage des L<sub>1</sub> et L<sub>2</sub>; surtout les théories de traitement des erreurs, et particulièrement les erreurs grammaticales.

Cette définition de la compétence fait que les erreurs produites par

l'apprenant sont majoritairement classées comme des erreurs de compétence et non pas de performance. Ainsi, la compétence d'un apprenant d'une langue seconde est limitée par une appropriation insuffisante de cette langue à tous les niveaux (grammatical, lexical, culturel).

De même, la notion de compétence communicative a permis, en didactique des langues, de distinguer entre erreurs systématiques, qui ont une grande importance pédagogique, et erreurs non-systématiques, qui n'ont pas de valeur pédagogique parce qu'elles sont ponctuelles.

Ce point de vue contribue également à résumer les erreurs de performance dans celles que l'apprenant commet au cours de la communication et qu'il reconnaît juste après leurs productions, surtout dans les conversations orales à savoir les lapsus. Ce sont des erreurs liées à des facteurs extralinguistiques comme la fatigue, et qui disparaissent avec la disparition de leurs causes individuelles ou sociales.

Les erreurs de compétence prennent diverses formes: elles sont dues à une connaissance incomplète du système grammatical et reviennent aux différences dans les compétences des membres d'une même communauté linguistique comme le souligne Hymes.

Elles peuvent aussi provenir de la non-maîtrise des connaissances pragmatiques: le contenu pragmatique de certaines expressions peut se dérober aux locuteurs de la langue eux-mêmes, ce qui serait source de quelques erreurs systématiques. L'apprenant d'une langue étrangère ou seconde peut commettre les mêmes erreurs de performance que le locuteur natif, mais ses erreurs de compétence sont plus nombreuses et relativement différentes. Outre la connaissance grammaticale, l'apprenant d'une langue seconde a besoin de s'approprier d'autres aspects du langage.

Plus récemment, Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) présente une conception totalement nouvelle de la notion de compétence où l'on passe d'une dynamique d'apprentissage quasi-total d'une ou plusieurs langues à une dynamique interactive entre différentes langues. Dans ce cadre, l'on définit la compétence de communication comme suit: « Afin de réaliser des intentions communicatives, les

utilisateurs/apprenants mobilisent les aptitudes générales ci-dessus et les combinent à une compétence communicative de type plus spécifiquement linguistique. Dans ce sens plus étroit, la compétence communicative comprend les composantes suivantes :

- compétences linguistiques.
- compétence sociolinguistique.
- compétences pragmatiques».

(CECRL 2001 : 86).

Dans cette même perspective, l'échelle de compétence langagière globale se compose de trois paliers généraux (A, B, C) subdivisés en six niveaux communs (A1, A2; B1, B2; C1, C2). Cette hiérarchie organise l'apprentissage des langues étrangères. Le niveau le plus élevé (C2) ne correspond pas à la compétence du locuteur natif. Celle-ci est loin d'être atteinte et c'est pour cette raison qu'elle ne peut pas constituer une référence ou un modèle idéal pour l'évaluation de la compétence linguistique des élèves.

## **2.2. Linguistique contrastive et erreurs syntaxiques**

Dans toute situation d'enseignement-apprentissage d'une langue seconde, les erreurs révèlent les difficultés d'apprentissage des apprenants. Il est unanimement admis, de nos jours, que l'apprentissage des langues étrangères ou secondes est étroitement lié à l'acquisition des langues maternelles. Malgré l'impossibilité de reproduire les circonstances de l'acquisition de L<sub>1</sub> dans les situations scolaires, certaines stratégies d'enseignement préconisent d'encourager les apprenants aux conversations libres dans une tentative d'imiter le processus d'acquisition des langues maternelles. Dans une situation d'enseignement guidé comme celle à laquelle nous nous intéressons ou l'itinéraire d'apprentissage des apprenants est escorté d'un cours de grammaire, les erreurs grammaticales présentes dans les productions écrites ou orales, et surtout celles qui touchent les questions programmées au curriculum témoignent de l'écart entre la compétence grammaticale et les tâches d'écriture.

Avant d'aborder l'analyse de notre corpus d'erreurs, nous présenterons les postulats de base de la linguistique contrastive et de l'analyse des erreurs ainsi que leur intérêt didactique.

### **2.2.1. LA LINGUISTIQUE CONTRASTIVE**

Au milieu des années cinquante, C.C. Fries a émis son hypothèse sur le rapprochement entre la linguistique moderne et l'enseignement, il a considéré qu'il était nécessaire d'établir une comparaison entre la langue maternelle et la langue à apprendre dans l'élaboration des matériaux pédagogiques (Fries, 1945). Néanmoins, la linguistique contrastive a connu son véritable développement avec U. Weinreich dans ses études sur le bilinguisme (Weinreich, 1964). Il a fait de la notion fondamentale d'interférence une référence pour expliquer toute différence entre le discours du monolingue et celui du bilingue. Ainsi, les interférences se manifestent dans les écarts produits par le bilingue par rapport aux normes de chaque langue qu'il possède.

Le même principe de transfert a été exploité, ultérieurement, par Z. Harris dans un article intitulé «Transfer Grammar», où il a mis en place une méthode permettant de déterminer les différences et les similitudes entre les systèmes des langues en contact dans le but de proposer les germes d'une solution efficace aux problèmes posés par l'apprentissage des langues étrangères ou secondes.

Z. Harris pense, en effet, qu'il suffit d'enseigner à l'apprenant d'une L<sub>2</sub> les différences entre celle-ci et sa langue maternelle, lesquelles différences sont définies comme étant les connaissances grammaticales pouvant engendrer les énoncés de la deuxième langue à partir de la première.

Les idées d'U. Weinreich ont été aussi développées par R. Lado (Lado, 1957) sous la forme d'une approche contrastive à finalité pédagogique. Il a mis en relief le rôle des études comparées proposées par la linguistique structurale dans la prédiction des problèmes d'apprentissage : la confrontation des structures linguistiques de la langue maternelle et de la langue à apprendre permet de dévoiler tous les problèmes d'apprentissage (Weinreich, 1964). En se référant à ces comparaisons, R. Lado croit qu'il est facile d'élaborer des progressions sur la base des différences et des similitudes entre les deux langues et en fonction des difficultés d'apprentissage. Il s'agit là, en fait, d'une



théorie de l'interférence où les apprenants transfèrent dans la langue étrangère ou seconde, les structures linguistiques et les spécificités sémantiques de leur langue maternelle. En cas de coïncidence entre les caractéristiques formelles et sémantiques, on parle d'un transfert positif qui correspond à un apprentissage facile, dans le cas contraire, la différence conduit à ce qu'on appelle un transfert négatif synonyme des difficultés d'apprentissage.

Cependant, l'observation des erreurs produites effectivement par les apprenants d'une deuxième langue a montré que la capacité prédictive de l'analyse contrastive n'est pas fiable et que ces erreurs ne proviennent pas toujours des difficultés inter-systématiques. Les enseignants eux-mêmes ont découvert que les formes erronées présentes dans les copies de leurs élèves ne tiennent pas toujours aux différences entre les systèmes des deux langues.

De même, les recherches de terrain sur les erreurs effectives des apprenants aboutissent à la conclusion que ceux-ci produisent des formes erronées qui ne sont jamais prévues par l'analyse contrastive qui prédit un autre type d'erreurs qui n'ont jamais été commises. Cela conduit à réviser toute comparaison théorique entre les structures des deux langues, qui ne tient pas compte des facteurs comme le contexte d'apprentissage ou la motivation des apprenants. Toutes ces critiques ont remis en cause l'hypothèse postulant que la langue maternelle constitue une entrave à l'apprentissage d'une deuxième langue. L'apparition de quelques études de l'erreur plus développées sur le plan cognitif et psychologique constitue une nouvelle référence pour la recherche dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères.

### 2.2.2. LA NOUVELLE CONCEPTION DE L'ERREUR EN DIDACTIQUE DES LANGUES

L'échec relatif de l'analyse contrastive sur les plans théorique et didactique a conduit les chercheurs à étudier les erreurs effectivement produites par les apprenants. C'est pourquoi l'analyse des erreurs représente le passage d'une conception prédictive à une conception explicative; elle est considérée comme « substitut

économique » aux postulats de l'analyse contrastive. L'analyse d'erreurs s'évertue à articuler un objectif théorique à un autre pratique. D'une part, elle essaie de mieux comprendre et d'expliquer les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, et d'autre part, elle met les résultats de la recherche théorique au service de l'amélioration de l'enseignement à travers la conception de pratiques de classe plus appropriées en se fondant sur la signification des erreurs.

Les premiers travaux de l'analyse d'erreurs étaient des inventaires d'erreurs (phonétiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques), répertoriées selon des classifications diverses (par addition / omission / remplacement ; sur le genre/ le nombre, etc.). Les critères d'analyse puisaient dans des méthodes linguistiques diverses empruntées aux grammaires traditionnelle, structurale, fonctionnelle ou transformationnelle. Ces travaux débouchaient en fait sur une remarque très pertinente quant au classement des erreurs, qui ne sont pas toutes dues au phénomène d'interférence telle que définie par Weinreich.

A titre d'exemple, les erreurs de généralisation sont dues à l'application par l'apprenant d'une règle de la langue cible. Cette opération interne conduit Corder à parler de l'interférence intra-systématique qui s'opère entre les règles d'une même langue.

Dans une dynamique plus récente, l'ouvrage de Martine Marquilló Larruy fait le point sur la question de l'analyse d'erreurs en développant une nouvelle approche de la question. D'ailleurs le titre (L'interprétation de l'erreur) témoigne d'une évolution dans la conception de la notion d'erreur dans la mesure où le terme d'« interprétation » qui se substitue à celui d'« analyse » montre la volonté de l'auteur et sa tendance à la rénovation. Critiquant toute normativité expressive, le chercheur considère que l'erreur est un « indice transitoire - dans un stade particulier - dans une trajectoire d'apprentissage » (Marquilló Larruy 2003 : 10).

C'est ainsi que l'erreur est désormais partie intégrante du processus d'apprentissage, ce qui évite tout jugement négatif envers elle. Elle est donc le signe que l'apprenant avance dans son apprentissage et dans le

développement de son « interlangue ». Pour aider l'élève à progresser dans la maîtrise d'une langue étrangère quelconque, il est important de savoir distinguer les différentes erreurs possibles et de les catégoriser. Dans le cas des langues distantes à savoir l'arabe et le français, le processus d'apprentissage s'avère plus lent et l'intériorisation des règles de la grammaire de la langue cible plus difficile.

### 2.2.3. L'INTERLANGUE

Selinker a créé la notion d'interlangue qui a ouvert une autre perspective dans la recherche sur le rapport entre la langue source et la langue cible, à travers laquelle il a approché la question de l'interférence qu'il considère comme facteur déterminant dans le processus de construction de la compétence transitoire de l'apprenant (Selinker 1972). L'interlangue est définie comme étant un état plus ou moins développé de la langue d'un bilingue parfait; elle est donc une sorte de grammaire provisoire qui tend à se rapprocher du système de la langue cible.

L'instabilité est la caractéristique distinctive de ce système provisoire, qui a un statut intermédiaire entre la première et la seconde langue. Les systèmes provisoires successifs de l'apprenant qui marquent les différents stades de l'apprentissage peuvent être décrits aussi bien sur le plan synchronique que diachronique.

Selinker a proposé la notion de « fossilisation » pour caractériser les « systèmes approximatifs » cristallisés et persistants chez des élèves qui n'ont pas la motivation pour développer leur interlangue tant qu'ils ont acquis un minimum d'outils linguistiques leur permettant de communiquer aisément.

C'est ainsi que l'on peut dire que l'interlangue, bien qu'elle soit dotée de schémas d'organisation et de développement, n'est pas identique aux langues naturelles. Les travaux sur l'interlangue oscillent entre l'analyse ponctuelle d'échantillons d'interlangues individuelles et la description globale d'un objet général conceptuel.

### 3. Analyse des interférences syntaxiques

Nous étudierons ici un corpus d'erreurs syntaxiques essentiellement interférentielles relevées dans les productions écrites des collégiens.

Collectées chez un certain nombre de professeurs de français de l'enseignement de base, ces productions portent sur des sujets et des thèmes différents du curriculum. Au total, nous avons observé une centaine de copies d'élèves différents. Nous nous sommes référé essentiellement à des devoirs d'expression écrite des élèves de 9<sup>e</sup> année réalisés au cours des années scolaires 2008-2009 et 2009-2010 pour recueillir l'ensemble des erreurs qui constituent notre corpus. Les erreurs affectant certaines structures syntaxiques fondamentales devraient être limitées au maximum, s'il est vrai, comme l'admettent les concepteurs des programmes et les enseignants, que l'enseignement des règles grammaticales contribue à leur appropriation par les élèves, c'est-à-dire finalement à leur emploi correct dans des contextes de communication. L'objectif de notre enquête est donc de confronter cette conception avec la réalité de l'apprentissage linguistique et surtout de :

- Déterminer les erreurs syntaxiques touchant les questions de grammaire programmées au curriculum et enseignées en classe.

- Déterminer d'autres erreurs qui ne sont pas envisagées par les programmes et qui représentent de véritables difficultés d'apprentissage.

- Préciser les modalités des unes et des autres grâce à une analyse explicative de leurs origines potentielles. Les déviations et les écarts par rapport aux normes du français standard seront à l'origine de tout jugement d'agrammaticalité. Les erreurs seront classées par thème ayant chacun rapport avec une question de la grammaire française.

Au niveau de la nature de l'erreur, nous avons écarté celles dues à une généralisation de l'aire d'application des règles du français (analogie intralinguale) afin de sélectionner les formes erronées proprement interférentielles où la confusion est interlinguale.

#### 3.1. Concordanance des temps

1.\* J'ai contemplé la beauté du paysage qui m'entoure.

2.\* Hier, j'ai appris que tu es à Tunis.

3.\* A mon époque, la télévision nous inculque le point de vue du régime.

Dans les trois cas, l'interférence

réside dans la distinction élémentaire présent, futur, passé qui ne correspondent forcément pas à l'opposition aspectuelle accompli/inaccompli, en arabe dialectal tunisien, même si l'on peut rencontrer un cas en langue cible qui représente l'accompli du présent. Dans la mesure où ce type d'erreurs est fréquent dans les productions langagières des arabophones, et parce que le système verbal français se distingue de son homologue tunisien par le nombre et l'organisation de leurs unités, il nous est loisible de présenter les particularités de chaque langue :

- Tandis que le français possède cinq modes verbaux (un impératif, un indicatif, un subjonctif, un conditionnel et un infinitif), même si les linguistes ne sont pas unanimes pour la liste qu'on vient de citer; l'arabe tunisien n'en a qu'un seul (l'impératif); ce qui signifie qu'un apprenant arabophone, par instinct analogique, pourra réduire les différentes oppositions modales du français en une opposition unique (impératif/ non-impératif).

- Comme l'opposition des aspects, en arabe tunisien, est inscrit dans la sphère du non-impératif, l'expression de l'achèvement ou du non-achèvement du procès se fera au moyen d'un procédé grammatical voir d'une indication temporelle qui demeure extérieure à la forme verbale et ses modalités obligatoires.

- Dans le système du français, le non-impératif est constitué non seulement de tous les autres modes, mais aussi de toutes les oppositions temporelles qui caractérisent chaque mode, sans oublier une opposition d'aspects concrétisée à travers les formes simples, composées ou surcomposées, et qui déterminent, en fonction de leur complexité, la distinction entre l'accompli et l'inaccompli.

### **3.2. De la subordination à la simple coordination**

1.\* On l'emmène aux policiers et il dit la vérité.

2.\* Tout le monde est bloqué la pluie a inondé le quartier.

Ces erreurs interférentielles sont imputables au fait que l'opposition entre les accomplis et les inaccomplis, en arabe tunisien, concrétise elle-même le lien subordinatif, par une simple asyndète. Dans l'exemple 1, la coordination se substitue à une

subordonnée circonstancielle de but (On l'emmène aux policiers pour qu'il dise la vérité). Dans l'exemple 2, la juxtaposition se substitue à une subordonnée circonstancielle de cause (Tout le monde est bloqué parce que la pluie a inondé le quartier).

Dans le français écrit des élèves tunisiens, ce passage systématique de la subordination à la coordination est, sans doute, lié à l'écart dont on a parlé entre le système modal du verbe français et celui du verbe arabe.

### **3.3. Les pronoms compléments essentiels**

1.\* Il a donné un cadeau à moi.

2.\* J'ai vu un enfant qui m'a attiré mon attention.

3.\*Elle le parle de sa fête d'anniversaire.

Ces erreurs peuvent être classées en trois catégories: dans l'exemple 1, l'interférence affecte la place du pronom complément essentiel indirect. C'est une erreur interférentielle due au fait que le pronom complément est toujours placé après le verbe (post-posé) en arabe. Dans l'exemple 2, il s'agit d'un calque de L<sub>1</sub>. L'arabe dialectal autorise un tel emploi : en dialecte tunisien, on peut dire *nžāwbak 'lā su'ālak* = je te réponds à ta question. La redondance du pronom personnel complément est une caractéristique de l'arabe dialectal tunisien. Dans l'exemple 3, on peut parler d'une erreur d'interférence due au fait que la transitivité du verbe parler n'est pas clairement manifeste en arabe tunisien (*h'ktlu*). Au plan de l'apprentissage, cette erreur met en jeu deux connaissances différentes: la construction indirecte du verbe et l'antéposition du pronom personnel complément. Seule la dernière est acquise.

Bref, le système des pronoms compléments essentiels en arabe est extrêmement différent de son homologue français, comme le montrent les divergences suivantes :

-En arabe, le pronom complément est toujours post-posé au verbe, alors qu'en français, le pronom complément direct et le pronom complément affecté du trait lexical [-humain] sont toujours antéposés ; le complément indirect [+humain] peut, selon le cas, être antéposé (elle lui dit) ou post-posé (elle pense à lui).

-Si, en arabe, l'opposition de genre (masculin/féminin) est toujours réalisée,

en français, elle ne l'est pas pour le complément indirect antéposé ([-humain] ou [+humain]).

-La grammaire arabe ignore la distinction [+humain] / [-humain], en revanche, en français, elle est toujours faite pour le complément indirect antéposé.

-La préposition qui introduit le complément indirect est, en langue arabe, un morphème distinct, ce qui n'est pas toujours le cas en français où l'on assiste à leur fusion en un seul morphème.

### 3.4. Erreur sur l'expression de la cause : non respect de la contrainte sémantique relative à la cause positive

C'est une erreur qui consiste à employer la locution prépositive à cause de au lieu de grâce à.

Exemple : \* Il a guéri à cause de nos efforts.

L'élève qui a commis cette erreur ne fait pas la distinction sémantique entre à cause de destinée à exprimer une cause négative et grâce à qui est censé exprimer une cause positive.

Il est probable aussi qu'il ne réalise pas vraiment le fait qu'il y a une cause positive et une cause négative. Cette erreur est due à l'influence de l'arabe dialectal où cette distinction n'est pas manifeste. L'arabe standard fait usage de deux expressions équivalentes à celles du français : bifadhli (grâce à), bissababi (= à cause de).

### 3.5. Erreurs sur les déterminants

L'observation du micro-système des déterminants dans les productions écrites montre que cette question syntaxique pose des problèmes sérieux aux collégiens. Ceux-ci commettent énormément d'erreurs sur les déterminants, parmi lesquelles nous avons sélectionné un exemple pertinent :

1.\*La cour est pleine de plusieurs enfants.

Dans ce cas, l'erreur consiste à employer l'adjectif indéfini pluriel *plusieurs* dans la même combinaison syntagmatique avec l'adjectif attribut *pleine* qui porte le sens de la quantité. Cet adjectif tient donc lieu de quantificateur et joue le même rôle syntaxique que *beaucoup* ou *assez* qui modifient la forme du déterminant. Les exemples ci-dessous explicitent si bien un tel rapprochement.

- La cour est pleine d'enfants.

- Dans la cour, il y a beaucoup d'enfants.

L'implication de la langue maternelle dans la production de cette erreur est certaine, dans la mesure où elle autorise un tel cumul, comme il apparaît dans cette phrase : Iddar Malyana b'barcha ouled (= la maison est pleine de plusieurs enfants).

### 3.6. Erreur sur le comparatif

C'est une erreur où l'adverbe d'intensité *très* se substitue au comparatif *plus*.

Exemple : \* La campagne est très calme qu'ici.

L'élève fait preuve d'une acquisition de la structure comparative GN+ copule + comparatif + adjectif + que + GN ou adverbe, pronom personnel ; mais il ne fait pas encore la différence entre le comparatif et l'adverbe d'intensité. En arabe dialectal, un tel emploi est possible.

Cette analyse montre que les collégiens commettent des erreurs ayant rapport avec des questions grammaticales enseignées en classe, ce qui signifie que leur enseignement n'a pas renforcé leur apprentissage. En effet, l'importance des règles d'usage dans l'apprentissage des langues étrangères ou secondes a souvent été mise en évidence. Mais, l'apprentissage des formes grammaticales isolées s'est avéré à chaque fois insuffisant car l'apprenant doit les réinvestir, les intégrer dans un contexte réel d'écriture ou dans une communication orale. La preuve en est que les élèves qui connaissent déjà les règles régissant la place des pronoms personnels C.O.D et C.O.I, et qui les ont appliqués dans des exercices de grammaire, à plusieurs reprises, commettent des erreurs sur ce même point grammatical, lorsqu'ils produisent des textes.

### Conclusion

Les interférences qui, dans les productions écrites des apprenants arabophones, touchent le système verbal, ou concernent la forme et la position des pronoms compléments essentiels, ou encore conduisent à une réduction de la subordination en simple coordination, sont prévisibles à partir de la comparaison des micro-systèmes des langues en contact. C'est dans cette perspective, une fois qu'il a été tenu compte du rôle capital de l'interférence dans l'anticipation des difficultés d'apprentissage, qu'il convient de penser

à l'utilité d'une didactique comparée de langue seconde en Tunisie.  
la grammaire en classe de français

### LITERATURE

1. Bachelard, G., 1993, La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective, 15<sup>e</sup> éd. Paris, Vrin.
2. Beacco, J.-C., Suso Lopez J., Di Guira M., 2015, Grammaire contrastive. Paris, CLE International.
3. Brahim, A., 1994, Linguistique contrastive et fautes de Français. Tunis : Pub. de la faculté des Lettres de Mannouba.
4. Chomsky, N., 1971, Aspects de la théorie syntaxique. Paris, Le Seuil.
5. Conseil de l'Europe, 2001, Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. Paris, Ed. Didier.
6. Corder, P., 1973, Introducing Applied Linguistics. London, Pinguin.
7. Corder, P., 1980, Que signifient les erreurs des apprenants, Langage, N° 57, vol. 14, pp. 9-15.
8. Frei, H., 1929, La grammaire des fautes. Paris, Geuthner.
9. Fries, C.C., 1945, Teaching and learning English as a foreign language. University of Michigan Press.
10. Hymes, D., 1984, Vers la compétence communicative. Paris, Hatier Crédif.
11. Lado, R., 1964, Language teaching. A Scientific approach. New York, Mc. Grax-Hill.
12. Lado, R., 1957, Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers. University of Michigan Press.
13. Marquilló Larruy, M., 2003, L'interprétation de l'erreur. Paris, CLE International.
14. Selinker, L., 1972, Inter language, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, Vol. 10/3, pp. 209-232.
15. Harris, Z.S., 1970, Papers in Structural and Transformational Linguistics. Dordrecht, Reidel.
16. Harris, Z.S., 1954, Transfer grammar, International Journal of American linguistics, XX, (I.J.A.L), pp. 259-70.
17. Weinreich U., 1964, Language in contact. La Haye, Mouton.

УДК 37.016:811.1  
ББК Ш12/18-9

**О. П. Казакова**  
Екатеринбург, Россия

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ЗАДАЧ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

**АННОТАЦИЯ.** В условиях роста спроса на образовательные услуги по иностранному языку значительно расширяется количество целевых групп, что требует пересмотра системы подготовки будущих преподавателей иностранного языка для специальных целей. Традиционное обучение в вузе затрагивает в основном только сферу школьного обучения, в связи с чем преподаватели зачастую испытывают трудности в организации учебного процесса в других целевых группах. Цель данной статьи заключается в обосновании релевантного подхода, который позволит выпускникам педагогических вузов быть готовыми к любым условиям работы с учетом потребностей обучающихся.

В качестве базового умения предлагается рассматривать умение моделирования задач. Теоретическое обоснование задачного подхода строится на основе концепции коммуникативного обучения, и этот подход активно разрабатывается в сфере подготовки преподавателей различных направлений. Такой подход отвечает требованиям образовательных стандартов всех уровней, позволяет формировать умения применения иностранного языка для специальных целей.

Автор дает определение понятиям «задача» и «задание», выделяет основные компоненты умения моделирования задач и принципы разработки заданий. Особо подчеркивается необходимость формирования самостоятельности учащихся на основе выполняемых заданий, которые становятся основой их самообразовательной деятельности по изучению иностранного языка в соответствии со своими целями.

Акцент на формирование умения моделирования задач позволит сделать методическую подготовку преподавателей иностранного языка более эффективной и расширить сферу их будущей профессиональной деятельности.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** задача, задачный подход, целевая группа, язык для специальных целей, моделирование задач, будущий преподаватель иностранного языка для специальных целей.

**Сведения об авторе:** Казакова Ольга Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, методики и переводоведения, Уральский государственный педагогический университет; адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 459; e-mail: [olgakasakova@yandex.ru](mailto:olgakasakova@yandex.ru).

**O. P. Kazakova**  
Ekaterinburg, Russia

## TASKS` MODELING AT LSP-TEACHING

**ABSTRACT.** In conditions of rising demand for foreign language teaching new target groups are formed, so educational system of LSP-teachers preparing is to be reconsidered. The traditional high school education deals as a rule only with schools, therefore teachers often have difficulties at teaching in other target groups. The aim of this article is to substantiate a relevant approach, that will allow graduates of pedagogical universities to be ready for any working conditions with regard to the needs of students. The author suggests to develop ability of tasks` modeling as the basic skill. The theoretical substantiation for task approach is based on the concept of communicative learning and this approach is actively developed in the field of teacher training in various fields. It meets the requirements of educational standards at all levels, enables using of a foreign language for special purposes. The author defines the concepts of "task-problem" and "task-exercise", considers the main components of tasks` modeling ability and principles how to create learning tasks. The formation of students` autonomy on the basis of the tasks is very important, these tasks become the basic of their foreign language autonomous learning in accordance with their purposes. Especially attention to building of tasks` modeling ability will allow to make methodological preparing of LSP-teachers more effective and to broaden the spheres of their future professional activity.

**KEYWORDS:** language for specific purposes; target group, tasks, tasks approach, modeling of

tasks, future LSP-teacher.

**About the author:** *Kazakova Olga Pavlovna, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Chair of English Language, Methodology and Translation Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.*

Вопросы обучения иностранному языку для специальных целей все чаще обсуждаются в методическом сообществе в связи с возрастанием спроса на изучение данной дисциплины в самых разнообразных целевых группах. Под целевой группой мы понимаем характеристики самих учащихся (возрастные, психологические, мотивационные аспекты), целевые установки относительно иностранного языка (с какой целью субъект приступает к изучению иностранного языка или продолжает его), а также характеристики образовательного учреждения, на базе которого осуществляется обучение.

В настоящее время на уровне профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранного языка охвачена практически единственная целевая группа школьников, при этом в рамках подготовки бакалавров эта целевая группа ограничивается начальной и средней школой. Соответственно такие целевые группы, как дошкольники, студенты (лингвистические, нелингвистические группы, кроме того новые направления, нелингвистические по своему содержанию, но «приветствующие» владение иностранным языком), специалисты, осуществляющие профессиональную деятельность, слушатели лингвистических образовательных центров, индивидуально обучающиеся субъекты остаются вне рассмотрения. Преподаватели, начинающие свою работу с такими группами, оказываются либо один на один со своими методическими вопросами, либо действуют по сложившейся в данном образовательном учреждении традиции согласно разработанным методическим пособиям.

Представляется, что недостаточный уровень методической подготовки выпускников педагогических вузов, а зачастую педагогической деятельностью в отношении иностранных языков занимаются выпускники лингвистических специальностей, не имеющие никакой подготовки по психолого-педагогическим циклам дисциплин, приводит к низким результатам обученности и снижению мотивации обучающихся.

На наш взгляд, подготовка буду-

щих преподавателей должна строиться не по направлению «учитель иностранного языка в начальной / средней школе», а быть направленной на формирование более общих методических умений, позволяющих в будущем работать в любых целевых группах с учетом мотивационной сферы своих обучающихся и сокращающих адаптационный период до минимума. Эти умения станут элементами лингводидактической компетенции преподавателя иностранного языка для специальных целей, содержание которой в целом составляют лингвистический, психолого-педагогический и методический компоненты [Казакова 2015: 74-75].

В качестве такого умения мы бы хотели рассмотреть моделирование задач для своих обучающихся, решение которых требует овладение определенным набором иноязычных навыков и умений. В качестве теоретического обоснования необходимости моделирования задач выступает концепция коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам, разработанная Е.И. Пассовым, одним из принципов которой является принцип ситуативности, предполагающий моделирование коммуникативной ситуации на уроке [Пассов 2010: 124]. В соответствии с данным принципом любое упражнение должно носить коммуникативный характер, показывать потенциал изучаемых языковых средств в реальном общении.

Таким образом, первый компонент формирования умения моделирования задач – это научить придавать любому упражнению коммуникативный характер. К примеру, обычное упражнение из учебников грамматико-переводного периода «Ответьте отрицательно на поставленные вопросы» требует отработку отрицательных конструкций, но не позволяет строить высказывание в соответствии с собственными потребностями, отвечающий вынужден по условиям упражнения отрицать даже те факты, которые соответствуют реальности. Кроме того, высказывания вопреки потребности, по принципу «сказать то, что хочет услышать преподаватель», приводят к снижению мотивации к изучению ино-

странного языка, к его применению, снижается речевая активность учащихся, а в конечном счете процесс изучения иностранного языка теряет свою эффективность. Придать коммуникативность тому же упражнению может игровая форма, когда один из учащихся загадывает определенный предмет, действие (или вытягивает карточку с соответствующими указаниями), а остальные задают ему вопросы до тех пор, пока не угадают, после чего меняется ведущий. Языковое наполнение остается прежним, но для учащихся это реальная ситуация игры. Коммуникативный характер диалогу придаст описание действующих лиц, работе с текстом – установка, с которой он должен быть прочитан и т.д.

Однако более важным аспектом моделирования задач является ее соотнесение с реальной проблемой, которая должна быть решена посредством выполнения ряда коммуникативно-направленных упражнений. Примеры задач и методика работы с ними разработаны в рамках кейс-метода и в теории проблемного обучения, которые также можно рассматривать в качестве теоретической базы умения моделирования задач.

В отечественной науке так называемый задачный метод активно развивается в целях подготовки преподавателей различных дисциплин. Как показывают результаты защит диссертационных исследований, на сегодняшний день складывается новая Казанская методическая школа, в рамках которой проводятся исследования относительно применения задачного подхода (Н.Н. Калацкая, В.В. Кульбеда, Д.Г. Корнеев). Но еще в 1977 году был издан «Сборник задач и заданий по методике преподавания иностранных языков» Н.В. Языковой. Более подробный анализ классификаций методических задач приведен в работе О.Н. Игны, которая опираясь на таких исследователей, как Ю.С. Заяц, С.И. Десненко, Л.И. Ивашова, А.В. Захаров, О.А. Автушко, Т.И. Ковтунова и др., обобщает виды методических задач / заданий [Игна 2010: 179].

Мы считаем важным разграничить понятия «задача» и «задание», в нашем представлении задача является отражением реальной действительности, это проблема, ситуация, в которой субъект должен применить иностранный язык, чтобы найти / выразить ре-

шение или адекватно выстроить своей речевое поведение на иностранном языке. В качестве задач, например, могут быть взяты трудовые действия для любой профессиональной группы, зафиксированные в соответствующих профессиональных стандартах, или должностные инструкции. Если речь о непрофессиональных целях изучения иностранного языка, то задачи могут быть выявлены на основе анализа потребностей обучающегося, связанных с употреблением иностранного языка. В силу возрастных особенностей младшего возраста задачи для них определяет преподаватель с учетом их мотивационной сферы.

Задание же является методической категорией, которая моделирует задачу через единичное упражнение или комплекс упражнений, направленный на отработку операций (языковых навыков) и целевого действия (речевые умения). Другими словами, задание является формой отражения задачи и может быть однооперационным (поиск в словаре соответствий названий деталей при интернет-заказе) или комплексным, многооперационным (подготовка к прохождению таможенного контроля без сопровождения переводчика: знание лексики, умения понимать ограниченный круг вопросов, умение формулировать ответы на поставленные вопросы, умение заполнить таможенную декларацию).

Таким образом, вторым компонентом умения моделирования задачи должны стать умения определить комплексность задачи и разбить ее на операционные составляющие, которые станут основой для подготовительных языковых упражнений, а затем элементами комплексного речевого упражнения. Данный компонент предполагает сформированность определенного уровня методического мышления будущего преподавателя, базирующегося на теоретических методических знаниях о механизмах формирования языковых навыков и речевых умений, этапах соответствующей работы, видах упражнений, возрастных особенностях усвоения материала и т.п.

Разработчики задачного подхода выдвигают определенные требования к разработке заданий, к примеру, Н.В. Маняйкина предлагает принципы построения заданий:



- задание должно быть лично-значимым, т.е. восприниматься обучающимися как личная инициатива;
- задание должно быть достаточно сложным, чтобы потребовалась интеграция усилий различных видов (умственных, физических);
- помощь в выполнении задания со стороны обучающего должна быть дозирована;
- проблемная постановка вопроса в задании;
- задание должно быть направлено на развитие личностной рефлексии [Маняйкина 2009: 65].

В приведенных принципах отражены как требования к самим заданиям, так и требования к организации работы над этими заданиями. Третий компонент умения моделирования задачи в виде задания, таким образом, характеризует способы, приемы, формы выполнения задания. В современной методике все больше внимания уделяется методам активного обучения, призванным активизировать познавательную деятельность учащихся, однако, «опыт показывает, что разные возрастные группы по-разному воспринимают методы активного обучения, оценивают деятельность преподавателя, выбирают стратегии самостоятельного усвоения материала, что во многом зависит от имеющегося опыта обучения, от сложившейся или только формирующейся системы самообразования» [Казакова 2015: 43].

Важно подчеркнуть, что способы выполнения задания должны способствовать формированию и развитию умений самообразовательной деятельности учащихся, при этом не только в отношении развития личностной рефлексии (см. принципы Н.В. Маняйкиной), но и при постановке цели и поиску стратегии ее достижения. Действующим механизмом повышения уровня самостоятельности становится другой принцип, о которых

шла речь выше, принцип дозированной помощи со стороны обучающего. При поэтапной передаче управленческих функций самим учащимся происходит нарастание степени самостоятельности, конечным итогом которой должно стать самостоятельное моделирование задачи без помощи преподавателя. Сформированность полного цикла действий у учащихся замыкает учебный цикл, итогом которого становятся самостоятельный анализ своих потребностей, вычленение задач, которые должны быть решены посредством изучаемого иностранного языка, моделирование этих задач в задания и самостоятельный подбор либо самостоятельная разработка упражнений, позволяющих выполнить задание и формирующих умения решения выдвинутых задач.

Отметим, что в процессе моделирования задач заданий должны строиться по принципу нарастающей трудности от стереотипных к варьирующимся.

Как видим, задачный подход отвечает требованиям официальных федеральных государственных образовательных стандартов всех уровней (дошкольного, школьного, вузовского), построенных на принципах системно-деятельностного для школы и компетентностного подхода для вузов, предполагающих обучение через наращивание опыта, через привлечение личности к процессу образования. В парадигму названных подходов логично встраивается обучение иностранному языку для специальных целей через моделирование задач, уточняющих эти цели. Соответственно умение моделирования задач через задания становится важным компонентом методической подготовки будущих преподавателей иностранного языка, способных осуществлять педагогическую деятельность в любых целевых группах.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Игна О.Н. Современные классификации учебных методических задач // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 338. С. 177-182.
2. Казакова О.П. Лингводидактическая компетенция преподавателя иностранного языка для специальных целей // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 4 (14). С. 71-76.
3. Казакова О.П. Факторы дифференциации методик обучения иностранным языкам для специальных целей // Педагогическое образование в России. 2015. № 10. С. 40-45.

4. Маняйкина Н.В. «Задачный подход» в педагогической практике будущих учителей иностранного языка как условие формирования их профессиональной направленности: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург: Уральский гос. пед. университет, 2009.
5. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010.

#### LITERATURE

1. Igna O.N. Sovremennye klassifikacii uchebnyh metodicheskikh zadach // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. № 338. S. 177-182.
2. Kazakova O.P. Lingvodidakticheskaja kompetencija prepodavatelja inostrannogo jazyka dlja special'nyh celej // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznanija i pedagogiki. 2015. № 4 (14). S. 71-76.
3. Kazakova O.P. Faktory differenciacii metodik obuchenija inostrannym jazykam dlja special'nyh celej // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 10. S. 40-45.
4. Manjajkina N.V. «Zadachnyj podhod» v pedagogicheskoj praktike budushhih uchitelej inostrannogo jazyka kak uslovie formirovanija ih professional'noj napravlenosti: dis. ... kand. pед. nauk. Ekaterinburg: Ural'skij gos. ped. universitet, 2009.
5. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Urok inostrannogo jazyka. Rostov n/D: Feniks; M.: Glossa-Press, 2010.

УДК 37.016:811.1:81'27  
ББК Ш12/18-9+Ш102.2

**Д. Б. Королёва**  
Томск, Россия

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются проблемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции в рамках обучения иностранному языку. Подчеркивается важность межкультурного образования в процессе обучения иностранным языкам. Но несмотря на тесную связь языка и культуры, изучение иностранного языка не гарантирует формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Анализируются причины по которым введение культурного компонента в языковое образование затруднено.

Рассматривается метод ILT (Intercultural language teaching – межкультурное преподавание языка), который предполагает развитие «промежуточного положения» (thirdplace) учащихся. Это диалоговая точка зрения, согласно которой обучающийся должен рассматриваться как пользователь языка, использующий доступные ему ресурсы. Промежуточное положение динамично и меняется с каждой новой встречей и возможностью новых познаний. Главное условие для развития истинного промежуточного положения – постоянное самосознание и рефлексия о когнитивных, аффективных и психологических изменениях, которые происходят во время изучения языков и культур.

Анализируется также проблема выбора подходящих материалов. Показано, что полезны как аутентичные, так и неаутентичные материалы. При этом использование аутентичных материалов должно быть обдуманно и тщательно спланированным.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** межкультурная коммуникативная компетенция, обучение иностранным языкам.

**Сведения об авторе:** Королёва Дарья Борисовна, ст. преподаватель кафедры романских языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет; адрес: 634012 Томск, ул. Елизаровых 8, кв.47, e-mail: dariako@yandex.ru.

**D. B. Koroleva**  
Tomsk, Russia

## INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

**ABSTRACT.** The article is devoted to the problems of intercultural communicative competence acquisition in foreign language teaching context. The importance of intercultural education in teaching foreign languages is emphasized. Nevertheless, despite the close relationship of language and culture, learning a foreign language does not guarantee the acquisition of the intercultural communicative competence. The reasons impeding the introduction of the cultural component in language education are examined.

The method of ILT (Intercultural language teaching), which involves the development of the students' "third place" is analyzed. This is a dialog-based point of view promoting the idea that a student has to be considered as a language speaker using the available resources. A third place is dynamic and changes with each new encounter and the possibility of new knowledge. Constant self-awareness and reflection on the cognitive, affective and psychological changes that occur during the study of languages and cultures is the main condition for the development of a genuine third place.

The problem of choosing appropriate materials is also analyzed. It is shown that authentic and inauthentic materials are equally useful. However, the use of authentic materials should be deliberate and carefully planned.

**KEYWORDS:** intercultural communicative competence, foreign language teaching

**About the author:** Koroleva Daria Borisovna, PhD student, senior lecturer of Department of Romance languages, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia.

Формирование межкультурной компетенции - актуальная проблема в современной системе образования. Она получила наибольшее развитие в

рамках методики преподавания иностранных языков. Как справедливо отмечает К. Jaeger, для студентов, специализирующихся на иностранном языке и иностранной культуре, которые готовятся стать языковыми и культурными посредниками, крайне необходимо обладать межкультурной коммуникативной компетенцией (МКК). Студенты других специальностей не зависят от своих компетенций в языке и культуре для своей профессиональной деятельности [Jaeger 1995: 280].

Как отмечают С. Crozet, А. J. Liddicoat, существует позиция, согласно которой МКК – это общий навык, который может быть сформирован и без изучения иностранного языка. С другой стороны, преподаватели иностранных языков, которые всегда делали упор на лингвистику, пока еще не поняли как межкультурная компетенция может быть сформирована посредством обучения языку. Эти два подхода должны работать вместе, чтобы способствовать развитию МК [Crozet, Liddicoat 1999: 118].

Межкультурная коммуникативная компетенция – крайне широкое понятие и изучение языков не может быть единственным способом ее формирования. Однако, как утверждают исследователи (L. Sercu 2005, С. Crozet, А. J. Liddicoat, J. LoBianco 1999), изучение языка является, пожалуй, самым всеобъемлющим и многогранным способом понять и испытать как культура и язык влияют друг на друга. Преподавание иностранных языков по определению является межкультурным. Язык проникает во все сферы человеческой жизни и если язык – это культура, культура также проникает во все сферы человеческой жизни. Использование иностранного языка на занятии означает соединять учащихся с миром, который в культурном плане отличается от их собственного. Поэтому все преподаватели иностранного языка должны использовать этот потенциал и способствовать формированию межкультурной компетенции своих учащихся [Crozet, Liddicoat, Bianco 1999: 11; Sercu 2005: 1]. Как отмечает С. Г. Тер-Минасова, «тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации настолько очевидны, что вряд ли нуждаются в пространных разъяснениях» [Тер-Минасова 2000: 25]. Тем не менее, как справедливо полагает J.-

С. Веассо, преподавание языков происходит чаще всего в гетероглотном контексте, т.е. в ситуации, когда изучаемый язык практически не используется вне урока. Культурные глубины языка физически отсутствуют, что осложняет процесс обучения [Веассо 2000: 57-58].

Помимо этого, многие исследователи (M. R. Paige, M. L. Goode; С. Crozet, А. J. Liddicoat, J. LoBianco; К. Cushner, J. Mahon) полагают, что межкультурное образование, несмотря на осознание его важности и необходимости, в лучшем случае неоднородно, а зачастую и вовсе отсутствует [Paige, Goode 2009: 334]. Несмотря на то, что понятия культуры и межкультурного взаимодействия проникли во все аспекты образования, внедрение межкультурного обучения в учебные заведения – особо сложный и медленный процесс [Cushner, Mahon 2009: 304].

Содержание обучения языку долгое время базировалось на письменных формах, а культура не преподавалась как неотъемлемая часть языка. Коммуникативный подход старался сместить акцент с грамматических форм, что само по себе стало революцией, но, как утверждают С. Crozet, А. J. Liddicoat, J. LoBianco, не привело к ожидаемым результатам. Коммуникативный подход как самый популярный и распространенный подход к обучению языку в западном мире не сильно улучшил преподавание общения на иностранном языке. Почему?

Язык по-прежнему плохо воспринимается как самое явное проявление культуры. Сам по себе язык – это культура, поэтому понимание культуры изнутри подразумевает изучение языка этой культуры. Так почему эти связи по-прежнему игнорируются в преподавании иностранных языков? Дело в том, что культура, выражаемая в устной или письменной речи не является напрямую доступной для изучения на занятии. Чтобы понять культуру в языке требуются усилия, определенные исследования [Crozet, Liddicoat, LoBianco 1999: 10]. Тот факт, что язык пропитан культурой в ее самой широкой и глубокой формах не гарантирует автоматического формирования межкультурной компетенции, эмпатии или интереса. Нельзя думать, что преподавание иностранного языка автоматически приведет к формированию межкультурной компетенции.

R.Lamberty указывает на то, что межкультурная компетенция требует эксплицитного, системного и особого внимания в программах по обучению языку. Стратегии и методы ее формирования должны быть более продуманными. Надо определить отдельные компоненты межкультурной компетенции и как их можно формировать в ходе обучения [Lambert 1999: 70]. Как отмечает A.Witte, некоторые исследователи вообще полагают, что МКК – побочный продукт изучения иностранного языка, т.к. оно в любом случае затрагивает прагматические и культурные аспекты и поэтому ее не нужно преподавать эксплицитно.

Действительно, язык и культуры не нужно преподавать отдельно, чтобы у студентов не создалось впечатление, что они могут быть разделены. Было бы неверно игнорировать культурные элементы в преподавании языка. Действительно, продвинутый пользователь иностранного языка быть иметь элементы МК, включая формирование промежуточного положения. Но ему необходима помощь, чтобы довести эти элементы до осознанного уровня на каждом этапе обучения, чтобы он не растратил уже приобретенный уровень компетенции и не замкнулся в родных культурных стереотипах, потому что человека обычно пугает или смущает новый опыт [Witte 2011: 103].

Формирование МКК и внедрение культурного компонента в преподавание иностранного языка сталкивается с множеством проблем теоретического и прикладного характера. Проблема, которую выделяет J.Carr – до сих пор не существует четкого подхода к работе с культурным содержанием на уроке иностранного языка. Преподаватели иностранных языков не имеют инструментов преподавания культуры [Carr 1999: 104]. Как отмечают L. Aleksandrowicz-Pedich, J.Draghicescu, D. Issaiass, создавать ситуации культурного характера не просто по двум причинам: 1. Нехватка времени 2. Сложность перехода от теории к практике, чтобы определить и сообщить содержание определенных культурных элементов, отличных от собственной культуры [Aleksandrowicz-Pedich, Draghicescu, Issaiass: 34-35]. L. Sercu (2001), в свою очередь, отмечает следующие причины: недостаток материалов, профессиональной подготовки

преподавателей, а также ученики, которые не очень склонны к такой подготовке: они хотят изучать язык, а не культуру [Sercu 2001: 179]. Поэтому во многом эффективность обучения будет зависеть от опыта и способностей преподавателя.

Как считает В.-D.Müller, говорить о межкультурной теории в рамках преподавания иностранных языков – тавтология. Само понятие «иностраный язык» подразумевает, что его использование будет затрагивает понятия иностранной культуры. Почти все известные теории по преподаванию ИЯ выделяют как одну из целей понимание иностранной культуры.

Межкультурное преподавание иностранных языков возникло из-за того, что на практике, в том числе и в университетах, большинство усилий сосредоточено на преподавании слов и грамматики. В.-D.Müller называет это «преподавание иностранного кода», т.к. это только одна сторона «языка». Но дело в том, что любой урок иностранного языка должен передавать культурные знания. Такое преподавание и называется преподаванием иностранного языка [Müller 1995: 59-60].

Внедрить культурный элемент в программы по иностранному языку оказывается сложно. В этой связи можно согласиться с позицией A.Witte, который полагает, что социокультурный контекст речевых актов, особенно на иностранном языке, настолько сложен, что вряд с точки зрения методики его можно свести к набору правил наподобие грамматическим. Он настолько сложен и разнообразен, а также находится в постоянном изменении, т.к. носители меняют его посредством коммуникации и другими способами. Следовательно, поскольку культура также не является фактическим знанием, подчиняющимся правилам, как грамматика, ее нельзя выучить точно и полно [Witte 2011: 101].

C. Crozet, A.J. Liddicoat, J. Lo Bianco предложили метод ILT (Intercultural language teaching – межкультурное преподавание языка), который направлен на развитие межкультурной компетенции посредством изучения иностранных языков и в более широком смысле изучения того как язык и культура связаны в родном и иностранном языке [Crozet, Liddicoat, Lo Bianco 1999: 11]. Межкультурное изучение языка означает

формирование промежуточной позиции между своей лингвокультурой и иностранной. Межкультурное преподавание языка – нечто большее чем представление о владении языком на уровне носителя. Изучение языка не является в своей идеальной форме процессом ассимиляции, а, скорее, процессом исследования. Норма носителя языка заменяется нормой билингва как желаемый результат обучения языку [Crozet, Liddicoat, LoBianco 1999: 120].

Этот новый тренд в преподавании культуры на уроке иностранного языка появился в 2000 гг.. Это диалоговая точка зрения, которая не рассматривает культуру как факты и значения, а как место противостояния между значениями учащихся и значениями носителей языка. Этот подход стремится сформировать т.н. «промежуточное положение» (thirdplace) учащихся [Yassine 2015: 64]. С этой позиции обучающийся должен рассматриваться как пользователь языка, использующий доступные ему ресурсы. Он использует свою возрастающую компетенцию в иностранном языке творчески, чтобы общаться. Поэтому язык не может восприниматься только как совокупность лингвистических навыков. Обучающийся должен понять как функционировать внутри культурных границ.

Помимо этого, промежуточная позиция между двумя культурами – это не фиксированное местоположение, общее для всех учащихся. Природа этого положения определяется каждым пользователем на пересечении своей и чужой культурной перспектив. Промежуточное положение – это диалогическая встреча между собой и знанием и между собой и другим. Промежуточное положение динамично и меняется с каждой новой встречей и возможностью новых познаний [Crozet, Liddicoat, LoBianco 1999: 181]. Промежуточное положение является альтернативой традиционному дуализму между индивидуальным/социальным, родным/чужим, учащимся/носителем языка, родной/иностранной культурами. Учащиеся имеют больше возможностей построить свои собственные значения на занятии, где их родная культура сталкивается с иностранной. Промежуточное положение позволяет сформировать межкультурную компетенцию

[Yassine 2015: 64-65]. Как замечает A.Witte, в «идеальном мире» МКК стала бы результатом практического изучения иностранных языков и культур. Даже в идеальном мире это был бы интенсивный и насыщенный процесс. В результате индивид стал бы занимать промежуточное положение между своей и чужой лингвокультурами. Главное условие для развития истинного промежуточного положения – постоянное самосознание и рефлексия о когнитивных, аффективных и психологических изменениях, которые происходят во время изучения языков и культур. Такая подготовка должна стать обычной привычкой для учащихся и не ограничиваться только уроком. Следовательно, все знания, умения, отношения должны быть тщательно усвоены, а не изучены поверхностно. Продвинутые учащиеся опираются на истинную МКК и промежуточное положение, которое служит базой всех их когнитивных, аффективных и поведенческих процессов [Witte 2011: 99-100].

L. Skopinskaja полагает, что одна из самых больших проблем для преподавателя – это выбор подходящих материалов. Что студенты должны узнать об иностранной культуре, чтобы смочь жить в этой культуре? Большинство учебников по иностранным языкам можно разделить на две категории международные и местного производства. Международные учебники созданы для международного рынка и могут иметь определенное культурное содержание. Местные учебники создаются авторами, чей родной язык отличается от преподаваемого. Они также могут включать материалы и задания, которые развивают у студентов чувство родной культуры, побуждают сравнивать родную культуру с изучаемой. Поэтому, по мнению L. Skopinskaja, такие неаутентичные материалы обязательно необходимо использовать [Skopinskaja 2005: 46, 49]. В свою очередь, L. Aleksandrowicz-Pedich, J. Draghicescu, D. Issaiass настаивают, что обучение должно опираться на аутентичные материалы [Aleksandrowicz-Pedich, Draghicescu, Issaiass 2005: 35].

Однако J.-C. Веассо предупреждает, что использование аутентичных материалов должно быть взвешенным и тщательно спланированным. Действительно, говорить о методологии

аутентичных материалов было бы излишне: одно только присутствие аутентичных документов (которое стало практически обязательным) дает определенную гарантию методологической прогрессивности, даже если их использование ограничивается уровнем буквального понимания. Необработанный характер таких материалов создает эффект реальности и подчеркивает первенство материалов в преподавании. Иногда кажется, что предпочтение отдается документам, находящимся «под рукой» и легко доступных, т.е. доступность навязывает выбор. И их использование зачастую ограничено, т.к. социокультурное содержание практически не изучается.

Активное использование аутентичных документов может привести к фрагментированности информации, которая будет состоять из странного набора разрозненных документов, ведь культурный компонент учебников всегда довольно базовый и ограниченный, что является вынужденной мерой из-за издательских ограничений. Зачастую сложное культурное содержание в них бывает искажено или подано некорректно [Beacco 2000: 83, 149-150].

Итак, проанализировав особенности формирования межкультур-

ной коммуникативной компетенции (МКК) в рамках преподавания иностранных языков, можно сделать следующие выводы. Необходимость межкультурного образования и формирования межкультурной коммуникативной компетенции уже давно не вызывает сомнений. Тем не менее, по мнению многих исследователей, межкультурное образование неоднородно, а иногда и вовсе отсутствует. Как было показано, формирование МКК и внедрение культурного компонента в преподавание иностранного языка сталкивается с множеством проблем теоретического и прикладного характера.

Очевидно, что язык тесно связан с культурой, и изучение иностранного языка – один из способов понять иноязычную культуру. Однако культура, выражаемая в устной или письменной речи, не является напрямую доступной для изучения на занятии и требует особого, эксплицитного обучения. Следовательно, МКК не может быть побочным продуктом изучения иностранного языка. Необходимо постоянное самосознание и рефлексия о когнитивных, аффективных и психологических изменениях, которые происходят во время изучения языков и культур.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
2. Aleksandrowicz-Pedich L., Draghicescu J., Issaiass D., Sabec N. Opinions des enseignants d'anglais et de français sur la compétence en communication interculturelle dans l'enseignements des langues // *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 2005. P. 9-44.
3. Beacco J.-C. Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots aux discours. Paris, Hachette livre 2000.
4. Carr J. From "sympathetic" to "dialogic" imagination: cultural study in the foreign language classroom // *Striving for the third place: intercultural competence through language education*. Melbourne, Language Australia, 1999. P. 103-112.
5. Crozet C., Liddicoat A. J. The challenge of intercultural language teaching: engaging with culture in the classroom // *Striving for the third place: intercultural competence through language education*. Melbourne, Language Australia, 1999. P.113-125.
6. Crozet C., Liddicoat A. J., Lo Bianco J. Intercultural competence: from language policy to language education // *Striving for the third place: intercultural competence through language education*. Melbourne, Language Australia, 1999. P. 1-20.
7. Cushner Kenneth, Mahon Jennifer Intercultural competence in teacher education. Developing the intercultural competence of educators and their students // *The SAGE handbook of intercultural competence*. California, USA, SAGE publications, 2009. P. 304-320.
8. Jaeger K. Teaching intercultural competence to university students // *Intercultural competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe*. Volume II: Adult learner. Centre for Languages and Intercultural studies. Aalborg University, Denmark, 1995. P. 265-283.

9. Lambert R. Language and intercultural competence // Striving for the third place: intercultural competence through language education. Melbourne, Language Australia, 1999. P. 65-71.
10. Müller B.-D. An intercultural theory of teaching German as a foreign language // Intercultural competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe. Volume II: Adult learner. Centre for Languages and Intercultural studies. Aalborg University, Denmark, 1995, P.59-76.
11. Paige M.R., Goode M.L. Intercultural competence in international education administration. Cultural mentoring // The SAGE handbook of intercultural competence. California, USA, SAGE publications, 2009. P. 333-349.
12. Sercu L. La dimension interculturelle dans la vision pédagogique en langue étrangère. Analyse comparative des conceptions professionnelles des enseignants d'anglais, de français et d'allemand // Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle. Sous la direction de Geneviève Zarate. CRDP de Basse-Normandie, 2001. P. 169-180.
13. Sercu Lies Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An international investigation. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd, 2005.
14. Skopinskaja L. Le rôle de la culture dans les matériels d'enseignement de langues étrangères: une évaluation d'un point de vue interculturel // Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants. Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 2005. P. 44-75.
15. Witte A. On the teachability and learnability of intercultural competence: developing facets of the "inter" // Intercultural competence. Concepts, challenges, evaluations. Peter Lang AG, Bern, Switzerland, 2011. P.89-107.
16. Yassine S. Intercultural competence in EFL textbooks // Making the most of intercultural education. Cambridge scholars publishing, Newcastle upon Tyne, UK, 2015. P. 59-77.

#### LITERATURE

1. Ter-Minasova S.G. Yazyk I mezkulturnaja kommukatsija: (uchebnoe posobie) - M.: Slovo, 2000. - 624 p.



УДК 37.016:811.133.1  
ББК Ш147.11-9

**И. Милуди**  
*Бордж-Бу-Арреридж, Алжир*

**I. Miloudi**  
*Bordj bou arréridj, Algérie*

## **ЭФФЕКТ ЧЕРЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВОГО КОДА (ФРАНЦУЗСКИЙ/ АРАБСКИЙ) В УСВОЕНИИ ЗНАНИЙ АЛЖИРСКИМИ СТУДЕНТАМИ В РАЗЛИЧНЫХ ОТРАСЛЯХ НАУКИ**

**Сведения об авторе:** Имен Милуди, докторант, алжиро-французская докторантура, Университет Батна. Старший преподаватель, Департамент зарубежной филологии, Университет Мохамед Эльбашир Эль Ибрагими. Адрес: Эланассер, 34030, Борджи Бу Арреридж, Алжир; e-mail : [ling\\_fr@yahoo.fr](mailto:ling_fr@yahoo.fr).

## **EFFET DE L'ALTERNANCE CODIQUE (FRANÇAIS/ ARABE) SUR LA CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES CHEZ DES ETUDIANTS ALGERIENS DE FILIERES SCIENTIFIQUES**

**RÉSUMÉ.** La recherche présentée dans le cadre de cet article vise à tester l'effet de l'alternance codique (Français/ Arabe) ou le recours à L1 sur la construction des connaissances chez des étudiants algériens de filières scientifiques dans un contexte d'apprentissage plurilingue. Notre objectif est de vérifier, à partir de notre expérimentation, si la langue française remplit parfaitement son rôle pédagogique ou si l'emploi de l'alternance codique (français/arabe) peut contribuer à une meilleure compréhension et assimilation des cours pour les filières scientifiques. Nous visons, en effet, l'étude du degré d'efficacité de cette stratégie dans l'enseignement scientifique en contexte universitaire plurilingue.

Notre principale hypothèse consiste à supposer que l'alternance codique dans l'enseignement des spécialités scientifiques favorise davantage la compréhension chez les étudiants algériens. Nous considérons de manière générale, dans notre recherche, que la langue maternelle, en raison de son antériorité par rapport à la langue Française, du fait qu'elle est la première à être instrumentalisée en situation diglossique et de son imbrication dans la culture du sujet, contribue à favoriser une meilleure activation des connaissances antérieures et une meilleure compréhension.

**MOTS-CLÉS:** Alternance codique, compréhension, textes scientifiques, prise de notes, construction des connaissances, qualité du texte.

**Auteur :** Imene Miloudi, Doctorante en Sciences du langage, Ecole doctorale algéro-française de Français (EDAF), Université de Batna, Algérie. Maître assistante, Département des Lettres et langues étrangères, Université Mohamed Elbachir El Ibrahimi, Algérie ; adresse: Elanasser 34030, Bordj Bou Arréridj, Algérie; e-mail : [ling\\_fr@yahoo.fr](mailto:ling_fr@yahoo.fr).

**I. Miloudi**  
*Bordj bou arréridj, Algérie*

## **EFFECT OF CODE SWITCHING (FRENCH / ARABIC) ON THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE BY SCIENTIFIC BRANCHES' ALGERIAN LEARNERS**

**ABSTRACT.** The research presented in this article aims to test the effect of code-switching (French/Arabic) or the recourse to L1 on the construction of knowledge by scientific branches' Algerian learners in a multilingual learning context. Our objective is to check, through the experiment, if the French language fulfills its pedagogic role or if code switching can better contribute to the comprehension and assimilation of courses for scientific branches. We want to show to what extent our study is effective in the scientific teaching within a multilingual university context.

Our principal hypothesis is that code switching or the recourse to L1 in teaching scientific branches prioritizes comprehension by the Algerian students. We consider that mother language, because of its integration in comparison with french language and implication in the subject's culture, play a major role in activating precedent knowledge and comprehension.

**KEYWORDS:** Code switching, Comprehension, Scientific texts, Note taking, Construction of knowledge, text quality.

**About the author:** Imene Miloudi, PhD Student in Language science, "Algerian- French Doctoral School" of French, assistant teacher, Department of letters and foreign languages, Mohamed ElBachir El Ibrahimy University, Algeria; Elanasser 34030, Bordj bou Arréridj, Algeria.

## Introduction

Dans un environnement plurilingue comme celui de l'Algérie, le rôle assumé par la langue française fait de cette dernière une langue, de communication, et d'enseignement à l'Université en contradiction avec la politique d'arabisation préconisée par le pouvoir politique (Asselah-Rahal, 2000).

Dans ce contexte linguistique complexe, les étudiants de filières scientifiques et techniques se trouvent face à des difficultés qui rendent difficile l'assimilation des cours présentés en français. Certains enseignants font appel à la langue arabe afin d'aider les étudiants à assimiler le contenu des cours. C'est précisément sur l'effet du recours à la L1 sur la construction des connaissances en contexte d'apprentissage plurilingue que nous nous interrogeons dans cet article. Notre recherche expérimentale vise à évaluer l'effet de l'alternance codique (français/arabe) sur la compréhension et la dynamique d'apprentissage.

Nous nous intéressons également à la prise de notes comme trace du processus de compréhension et de l'activité de production écrite ou la synthèse d'un cours comme résultat de la compréhension d'un domaine scientifique en L2. L'activité de production écrite ne se réduit pas en effet au traitement de questions orthographiques et grammaticales, mais elle consiste à mobiliser des processus cognitifs de haut niveau comme la planification, la hiérarchisation, la mise en mots, la révision (Legros et al. 2006, Sakrane, 2012).

### 1. Cadre théorique

#### 1.1. La L1 et la L2 : de l'approche communicative à l'approche actionnelle.

Le rôle attribué à la L1 dans la classe de L2 a fait l'objet des principales orientations méthodologiques de l'enseignement des langues vivantes.

Pour les spécialistes de l'approche communicative (Atkinson, 1987. Castelloti, 2001), l'usage de la L1 en classe de L2 est préconisé, notamment pour les explications d'ordre

métalinguistique. Pour la méthode traditionnelle (ou grammaire-traduction), qui a dominé jusqu'à la fin du XIXe siècle, la L2 s'enseignait et s'apprenait à travers un travail de réflexion métalinguistique, de traduction et de comparaison avec la L1 : « ce sont surtout les compétences en langue maternelle qui sont visées, à travers une réflexion sur la langue étrangère » (Castellotti, 2001: 16).

La problématique du rôle de la L1 dans l'apprentissage de la L2 a été développée aussi par la psychologie cognitive et la psycholinguistique. Le cognitivisme considère l'apprentissage comme « un processus mental interne essentiellement contrôlée par les apprenants eux-mêmes » (Chastain, 1990: 23). De l'apprenant passif, on passe donc à la conception de l'apprenant actif. Les cognitivistes partent, en effet, du principe piagétien qu'il n'y a acquisition que si l'apprenant peut intégrer le nouveau à du « connu ». Selon ce point de vue, l'acquisition d'une L2, tout comme celle de la L1, passe par des « états de langue » successifs, dont chacun « constitue un système d'opérations à partir duquel l'état ultérieur est construit » (Gaonac'h, 1987:329).

Des travaux de recherche récents en psychologie cognitive du traitement du texte ont montré que le recours à la langue L1 constitue une aide dans la mesure où elle favorise l'activation des connaissances du domaine façonnées dans la langue et la culture d'origine et stockées en mémoire à long terme. Elle favorise en effet la qualité du fonctionnement de la Mémoire de travail à long terme lors de la lecture, du retraitement et de la réécriture du texte lu (Legros et al. 2006, Marin, Legros. 2008).

#### 1.2. La L1 et l'appropriation de la L2

(Coste et al.1997) a décrit les types de classification impliqués dans le va-et-vient existant dans un contexte de salle de classe, et a souligné que ces classifications renvoient à des catégorisations dont on distingue :

-L'alternance d'apprentissage envisageant la construction du savoir.

-L'alternance par défaut qui consiste en un recours à une langue qu'on maîtrise mieux, quand on a des lacunes dans la langue étrangère.

-L'alternance valorisée pour constituer une échelle en plus pour apprendre la L2.

-L'alternance de répétition qui permet aux élèves de reprendre dans une langue un énoncé qui a été posé dans une autre (traduction, reformulation ou résumé).

Causa (2002) considère l'alternance codique comme une stratégie à part entière parmi les stratégies d'enseignement. Dans cette perspective, elle propose une typologie classificatoire des formes récurrentes des alternances codiques produites par l'enseignant.

Une nouvelle orientation dans l'analyse de l'alternance des langues aborde le rôle de l'alternance codique dans la construction des savoirs (Castellotti, Moore, 1999). Elle permet d'étudier l'alternance codique sous plusieurs angles dont nous citons:

- La pratique de l'alternance des langues en classe de langue étrangère et les représentations.

- Une stratégie d'apprentissage pratiquée par les enseignants et les apprenants pour l'acquisition de la langue cible.

Cette alternance codique considérée comme une marque transcodique (Ludi, Py, 2003) permet aux bilingues d'assurer la communication dans leurs langues. Elle présente un intérêt discursif. En effet, elle aide les apprenants à organiser leur discours et cognitif car ils font appel à plusieurs compétences. Ludi et Py (1987), utilisent l'appellation « marques transcodiques » qui renvoient à « *la rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques (calques, emprunts, transferts lexicaux, alternances codiques etc.)* », présentes dans le discours du bilingue. Elles peuvent, en effet, à la fois refléter des processus cognitifs sous-jacents, certains « modes d'articulation » entre les deux langues et remplir des fonctions conversationnelles. Ce sont surtout les fonctions « interactives » qui ont fait l'objet d'attention dans les études sur le bilinguisme (Lüdi, 1987).

Durant les années 80, l'équipe de recherche des Universités de Bâle, Lausanne et Neuchâtel, autour de

Bernard Py, entreprend de travailler en même temps sur trois domaines de recherche restés jusqu'alors bien distincts : l'acquisition des langues, le bilinguisme et le contact des langues (Py, Ludi, 1987, 1997, 2003). Dans leurs recherches sur le bilinguisme en situation de contact des langues, les spécialistes comparent la situation du migrant bilingue à l'apprenant d'une L2 et proposent d'utiliser la notion d'interlangue, propre au domaine de l'acquisition des langues étrangères, dans l'étude du bilinguisme (Lüdi, Py, 1986). Plus tard, Bernard Py se focalisant plus particulièrement sur « l'enrichissement de la perspective acquisitionnelle par la perspective bilingue », considère l'apprenant comme « un bilingue en devenir » (Py, 1992).

Cette approche a été développée pour répondre surtout à la notion négative d'interférence véhiculée par l'analyse contrastive, qui considère la L1 comme un obstacle, et une source d'interférences. Le statut de la L1 a changé puisqu'elle fait désormais partie d'un « répertoire bilingue » au sein duquel « *les connaissances respectives des deux langues sont en relation de complémentarité coiffées en quelque sorte par une compétence de second niveau qui est chargée d'assurer la gestion globale des possibilités communicatives du sujet* » (Py, Oesch Serra, 1996 : 4).

Moore (2006), dans une problématique qui tourne autour de la compétence plurilingue et les dynamiques d'apprentissage, interrogeant les liens entre : l'alternance des langues et la construction des savoirs, elle montre que l'alternance codique est en relation étroite avec la capacité de faire varier son répertoire linguistique. L'étude des parlars bilingues des locuteurs plurilingues décrit d'une part les fonctions discursives de l'alternance codique. Moore (1996, 2006) considère l'alternance codique comme une stratégie d'apprentissage qui facilite la transmission du message. Parmi les stratégies les plus fréquentes de transmission des connaissances : « *la transmission initiative où l'enseignant conserve l'initiative de la transmission, la transmission réactive, où l'enseignant répond à une sollicitation implicite ou explicite de la part de l'apprenant.* » (Moore, 2006 : 164). Lorsque l'apprenant

est en situation de blocage, et veut solliciter l'aide de son professeur, le changement de langue est un moyen efficace. L'enseignant peut refuser ce recours à une deuxième langue par les apprenants et le conduire à l'abandon comme il peut adopter un comportement différent prévoir des séquences de réparation. Moore (2006) définit aussi les alternances relais et les alternances tremplins et explique leur fonctionnement en classe de langues. Lorsque l'interaction enseignant-apprenant devient difficile, l'enseignant ou encore l'apprenant choisit « un relais en L1 » ou l'alternance relais car la langue apprise à l'école n'est pas celle des élèves. Ce passage d'une langue à une autre favorise l'apparition de moments de bifocalisation (Bange, 1992) qui servent à décrire les moments où les interlocuteurs alternent les deux langues en fonction de leurs besoins.

Ces structures bifocalisées ont fait l'objet de nombreuses études sur l'interaction. (Vasseur, 1999 ; Castelloti, 2000 ; Vasseur 2005, Moore 2006). Ces structures ont amené à distinguer entre les « alternances relais » qui interviennent pour le maintien de la communication et les « alternances tremplins » qui sont en relation avec les moyens linguistiques nécessaires à la transmission des informations. *« Ces moments marquent un profond investissement des apprenants dans leur discours, et façonnent un nouvel environnement discursif d'accueil des données d'apprentissage. D'autre part, ces moments peuvent ou non se constituer en séquences d'apprentissage, en fonction des orientations réactives de l'enseignant face aux sollicitations déritualisées des apprenants (...) les déritualisations permettent de réorienter le potentiel communicatif des enjeux discursifs, de redessiner les contours des interactions d'apprentissage, dont l'apprenant définit à la fois les formes, les objectifs, et les contenus, et de cadrer les données qu'il peut potentiellement saisir »* (Moore 2002 :61).

Nous citons en plus des fonctions cognitives et communicationnelles de l'alternance codique présentées dans de nombreuses recherches, la contribution de Pekarek (1999) qui souligne que le recours à l'alternance codique chez des apprenants de français L2 de niveau avancé a une fonction compensatoire, c'est-à-dire pour combler des lacunes

dans le répertoire verbal. Les apprenants, en interaction, se sentent engagés dans la conversation et essaient de résoudre les problèmes de communication qui se posent à eux ne faisant appel à toutes les ressources linguistiques dont ils disposent.

Plusieurs recherches ont affirmé que l'alternance codique constitue un moyen d'aide et de construction des savoirs et ont montré le rôle que joue celle-ci dans l'assimilation des cours de spécialités scientifiques en contexte d'apprentissage plurilingue. Certaines ont montré que le recours à L1 constitue un moyen d'aide à la production des textes scientifiques en contexte d'enseignement plurilingue (Legros et al. 2003, 2006).

### **2. Objectifs et hypothèse de recherche**

Notre recherche a pour but d'analyser l'effet de l'alternance codique dans la construction des connaissances, et plus précisément, de déterminer quelle est la langue qui favorise le mieux un enseignement/apprentissage efficace d'un domaine scientifique à l'université algérienne.

Nous formulons l'hypothèse selon laquelle le recours à l'alternance entre la langue française et l'arabe dialectal algérien facilite la construction des connaissances pour des étudiants de Biologie.

### **3.Méthode**

#### **3.1. Participants et groupes**

Pour réaliser notre expérience, nous avons choisi de travailler avec des étudiants de 1<sup>ère</sup> année Master de Biologie, spécialisés en Biodiversité et protection des écosystèmes. Nous avons choisi de répartir les 38 étudiants qui ont participé à l'expérimentation, âgés de 22 à 27ans en 4 groupes de niveaux de compétences différents:

- G1 = Faible en français, faible en spécialité.
- G2= Faible en français, bon en spécialité.
- G3 =Bon en Français, faible en spécialité.
- G4 = Bon en Français, bon en spécialité.

Le niveau de connaissances des participants en spécialité a été évalué par l'enseignant chargé de la matière en se basant sur leur notes obtenues lors de l'examen semestriel, Leur niveau en langue L2 a été évalué à l'aide du test de TCF - test de connaissance de Français-

que nous leur avons soumis en premier lieu. Les étudiants ayant obtenu une moyenne inférieure de 05 en TCF ou en spécialité, sont classés dans les groupes de niveau faible. (Voir Annexe)

Selon Jamet, Legros, Salvan et Guéraud (2008), les apprenants en difficulté ont généralement un niveau de connaissances de la langue et dans les domaines de connaissances sur le monde insuffisant pour résoudre des problèmes ou accomplir des tâches scolaires complexes, comme la production de texte.

### 3.2. Matériel

Un premier cours magistral intitulé « La sélection créatrice des plantes allogames » a été présenté aux étudiants de 1<sup>ère</sup> année de master Biologie, spécialité « Biodiversité et protection des écosystèmes » uniquement en français.

Un deuxième cours intitulé « L'obtention des variétés hybrides » leur a été assuré en alternance codique. Ces deux cours ont été enregistrés. Un résumé des deux cours a été établi par l'enseignant et constitue « le texte de l'expert ».

-La première tâche consiste à retenir les informations essentielles du cours et prendre des notes.

- La deuxième tâche est la rédaction d'un texte scientifique cohérent, et en français correct résumant le contenu de chaque cours présenté.

### 3.3. Procédure

Chaque séance dure 3 heures. Nous proposons dans les deux premières séances à l'ensemble des participants à l'expérimentation, l'épreuve du TCF pour les diviser en quatre groupes de niveaux de compétences différentes. La troisième séance de 3 heures a été consacrée au premier cours intitulé « Sélection créatrice des plantes allogames » assuré par l'enseignant chargé de la matière « Amélioration des plantes ». Ce cours a été dispensé en français. Il est demandé aux étudiants de prendre d'abord des notes sur le contenu du cours. Pendant la deuxième partie du cours, et après l'explication, les étudiants rédigent un texte scientifique résumant le contenu du cours.

La quatrième séance de 3 heures, a été consacrée au deuxième cours intitulé « L'obtention des variétés hybrides » assuré par l'enseignant en alternance codique. Il est demandé aux étudiants de prendre d'abord des notes

sur le contenu du cours. A la fin de la séance, les étudiants rédigent un texte scientifique en français résumant le contenu du cours.

Les deux paramètres utilisés pour analyser les prises de notes des 4 groupes qui constituent notre échantillon sont :

- Le nombre d'informations retenues ou de notes produites (N).

- Le niveau de pertinence de ces notes - Importantes(I) / Non importantes (E).

Les deux paramètres utilisés pour analyser la qualité des textes scientifiques des participants à notre expérimentation sont :

-Le contenu scientifique (CS) ou sémantique (Concepts clés produits, présentation des informations essentielles).

-La surface textuelle (ST) (cohérence, morphosyntaxe, orthographe).

En effet, le traitement du texte scientifique met en œuvre deux types de traitement : le premier concerne la surface textuelle, et le second est lié au contenu sémantique ou scientifique du texte.

La surface textuelle qui compose les textes scientifiques comporte des caractéristiques linguistiques et une présentation dense et concise des informations.

## 4. Résultats et analyse des résultats

### Analyse 1 : Comparaison des prises de notes des participants dans les deux cours (en français et en alternance codique)

Les lettres S, G, N dans nos résultats renvoient respectivement aux facteurs Sujets (Facteur aléatoire), Groupe :

- G1 = Faible en français, Faible en spécialité (ou en domaine).

- G2= Faible en français, Bon en spécialité.

- G3 =Bon en Français, Faible en spécialité.

- G4 = Bon en Français, Bon en spécialité.

et Niveau de pertinence ( NI= Notes importantes, NE= Notes non importantes).

Nous avons utilisé, dans le cadre de cette analyse, le test de l'analyse de variances « Anova » à un seul facteur « Groupes » pour comparer les résultats des quatre groupes. Les participants aux

deux cours, produisent un plus grand nombre d'informations lors du cours assuré en Français. (N FR=24,34 vs N AC= 22,42). La différence est significative «  $p=0,034$  » N FR N AC.

**Tableau 1.** Nombre de notes produites par l'ensemble des étudiants

	N FR	N AC
Moyenne	24,3421053	22,42
Min	10	16,00
Max	31	33,00
Ecart type	3,53573507	4,17

dans les deux cours

En revanche, les étudiants retiennent plus d'informations essentielles dans le cours présenté en alternance codique et réussissent à produire moins de notes non importantes dans ce même cours. NI FR = 12,57 vs NI AC= 12,97 et NE FR=11,76 NE AC=9,44. La différence est hautement significative ( $p=0,005$ )

	Notes		N I		N E	
	N.FR	N.AC	NI FR	NI AC	NE FR	NE AC
Moyenne	24,34	22,42	12,58	12,97	11,76	9,45
min	10,00	16,00	4,00	9,00	6,00	2,00
Max	31,00	33,00	17,00	15,00	17,00	20,00
Ecart type	3,54	4,17	2,29	1,20	2,50	4,20
p prob	0,034		0,349		0,005	
significat effect	*		ns		***	

NI AC NI FR NE AC NE FR (Voir tableau 2)

**Tableau 2.** Nombre et type de notes produites par l'ensemble des étudiants dans les deux cours

**Analyse 02 : Comparaison de la qualité des textes scientifiques produits par l'ensemble des participants dans les deux cours (en français et en alternance codique)**

Nous avons utilisé, dans le cadre de cette analyse le test de « Student » pour comparer les moyennes.

La moyenne des participants au premier cours en français et au deuxième cours en alternance codique en matière de qualité de textes est respectivement : QT FR = 6,48 vs QT AC = 6,18. La qualité des textes scientifiques produits au premier cours est meilleure mais la différence n'est pas significative. ( $P=0,323$ ).

**Tableau 3.** La moyenne de qualité des textes produits dans les deux cours

	QT FR	QT AC
Moyenne	6,48	6,18

Min	4,00	3,50
Max	9,25	8,75
Ecart type	1,43	1,18

La moyenne des étudiants participant à l'expérimentation en matière de contenu scientifique des textes produits est de : CS FR= 7,35 vs CS AC= 6,86. Les étudiants présentent plus d'informations et de mots clés en relation avec le texte de l'expert dans le premier cours assuré en français. La différence est significative. ( $p=0,046$ )

**Tableau 4.** La moyenne du contenu scientifique des textes produits dans les deux cours

	CS FR	CS AC
Moyenne	7,36	6,86
Min	5,00	4,00
Max	9,50	8,50
Ecart type	1,24	0,84

En ce qui concerne la surface textuelle des textes scientifiques produits, les résultats révèlent une légère supériorité en matière de qualité des textes scientifiques produits lors du premier cours, assuré, nous le rappelons, en Français. ST FR= 5,61 vs ST AC=5,50. Cependant, cette différence n'est pas significative. ( $p=0,799$ ) ( $P=0,05$ ). Donc, QT FR QT AC

**Tableau 5.** Moyenne de la surface textuelle des textes produits dans les deux cours

	ST FR	ST AC
Moyenne	5,61	5,50
Min	2,50	3,00
Max	9,00	9,50
Ecart type	1,81	1,79

**Analyse3 : Comparaison des prises de notes et des textes scientifiques produits dans les deux cours en fonction des groupes**

Pour les prises de notes, dans le cours assuré en français, les étudiants des groupes G4 (Bon en Français, Bon en spécialité) et G3 (Bon en Français, faible en spécialité) produisent globalement le même nombre de propositions que les étudiants des autres groupes (NG1= 24,67 vs NG2= 24,00 vs NG3= 24,50 vs NG4= 24,62). Ils retiennent un nombre plus important d'informations essentielles que les autres groupes (NI G3= 13,50, NIG4=12,77, NI G1= 11,83, NI G2=12,59). Le niveau en FLE a un effet sur les informations retenues en cours présenté uniquement en français. La différence entre le nombre de notes non importantes produites ne varie pas en fonction des groupes mais les

étudiants du groupe G1 (Faible en Français et faible en domaine) ont produit plus de notes non importantes que les autres groupes. Nous estimons que leurs connaissances dans le domaine jugées faibles en est la cause.

Lors du cours 2 assuré en alternance codique, les étudiants du groupe G2 retiennent plus d'informations importantes, et produisent moins de notes non importantes que les autres groupes :

NIG1 = 12,83 vs NIG2= 13,06 vs NIG3=13,00 vs NIG4=12,92

NE G1= 9,83 vs NE G2= 8,88 vs NE G3= 13,50 vs NE G4= 9,38

Les connaissances sur le domaine et le recours à L1a favorisé une meilleure prise de notes pour ce groupe. En effet ; l'alternance codique a facilité davantage la prise d'informations essentielles ; aussi, les interactions enseignant-apprenant en langue L1, dégagées de la surcharge cognitive liée à la langue L2, leur permet d'activer leurs connaissances en L1 et de passer par la suite plus facilement au traitement en français L2 pour la production écrite. (Sawadogo, 2009).

Quant aux résultats des textes produits par chaque groupe dans les deux cours, nous constatons également une supériorité en matière de qualité des textes scientifiques produits pour le cours présenté en français pour tous les groupes. Exceptionnellement, pour le groupe G2 (Bon en domaine/ Faible en français), la moyenne de sa qualité du texte est légèrement supérieur en deuxième cours présenté en alternance codique. La différence n'est pas significative.

La moyenne des groupes 03(Bon en Français, faible en spécialité) et 04 (Bon en Français, Bon en spécialité) en matière de qualité des textes scientifiques produits dans le premier cours assuré en Français est respectivement 8,00, 7,33 . Leurs textes scientifiques sont meilleurs dans le cours présenté en alternance codique.

QT FR G4 QT FR G3 QT FR G2 QTFR G1

QT AC G4 QTAC G3 QT AC G2 QT AC G1

(QT FR G2 =5,78 vs QT AC G2=5,97, CS FR G2 = 6,91 vs CS AC G2= 6,97, ST FR G2= 4,65 vs ST AC G2=4,97)

Contrairement à notre hypothèse en ce qui concerne la qualité des textes

scientifiques produits et à certaines études qui observent que l'utilisation de la langue L1 permet un rendement plus élevé dans la production des textes (Sawadogo : 2009, Sakrane : 2012) La qualité des textes scientifiques produits en cours 01 assuré en Français est meilleure que celle des textes produits en cours 02. Néanmoins, les étudiants des quatre groupes produisent plus de notes importantes en cours 02 assuré en alternance codique.

(N G1 NG2 NG3 NG4) FR (N G1 NG2 NG3 NG4) AC

(NI G1 NIG2 NIG3 NIG4)AC (NI G1 NIG2 NIG3 NIG4) FR

(QT G1 QT G2 QT G3 QT G4)FR (QT G1 QT G2 QT G3 QT G4) AC

Les groupes G1 et G2 produisent plus de notes importantes et moins de notes non importantes dans le cours présenté en alternance codique. Cependant, uniquement le groupe G2 qui est bon en domaine et faible en français a amélioré la qualité de son texte lors du cours présenté en Alternance codique. Cette différence n'est pas significative.

Nous estimons alors, que ce qui détermine la qualité des textes produits est le niveau de compétence des étudiants en L2. Les groupes qui ont produits des textes cohérents et denses en informations pertinentes sont les experts en langue française. L'alternance codique, n'a pas joué un grand rôle dans l'amélioration des productions des étudiants de niveau de compétence faible.

### 5. Interprétation et discussion

Les étudiants retiennent plus d'informations essentielles et produisent moins de notes non importantes dans le cours en alternance codique mais ils produisent de meilleurs textes scientifiques dans le cours 01, présenté, en français. Autrement dit, les étudiants qui retiennent plus d'informations essentielles ne produisent pas obligatoirement les meilleurs textes scientifiques. En effet, les étudiants algériens en situation diglossique ont l'habitude d'utiliser leur langue maternelle, l'arabe, qui n'est pas langue d'enseignement dans les filières scientifiques à l'Université. Plusieurs recherches supposent que les apprenants conceptualisent plus facilement leurs expériences du monde et de ses objets à l'aide de leurs langues maternelles, langue qu'ils maîtrisent davantage que la L2, d'autant qu'ils se sont « construits »

à partir de cet outil (Vigotsky 1934 ; Bruner, 1983).

L'alternance codique facilite davantage la prise des informations essentielles du contenu du cours. Cependant, elle ne s'est pas révélée efficace dans la production écrite. La qualité des textes scientifiques produits est meilleure dans le premier cours assuré uniquement en français. Ce résultat infirme notre principale hypothèse et il n'est pas non plus compatible avec les travaux de certains chercheurs qui estiment que l'activation des connaissances dans la langue L1 permet aux sujets de mieux structurer leurs représentations sémantiques, ce qui a pour effet de faciliter la production verbale écrite dans la langue L2 ; (Hoareau, Legros; 2006, Sawadogo, 2009).

Les étudiants qui forment notre échantillon, sont inscrits en première année Master. Ils sont considérés comme des sujets experts. Donc, ils ont automatisé, semble-t-il certains processus de haut niveau au cours de l'activité de compréhension et en particulier les processus de hiérarchisation et de sélection des informations en L2 (Baudet, et al.1990).

Donc, l'alternance codique n'influence pas favorablement le processus de planification lors de la compréhension et ne facilite pas la production des textes scientifiques considérés comme des synthèses de cours. Le recours à L1 ne constitue pas une véritable aide. Au contraire, ce va et vient entre l'arabe et le français perturbe ces processus automatisés et nuit à la fluidité des processus de compréhension.

Les résultats obtenus ne sauraient être généralisés compte tenu des limites quantitatives de notre échantillon. Cependant, ces résultats confirment la complexité de l'enseignement/apprentissage des spécialités scientifiques en contexte universitaire algérien. Dans cette situation complexe, l'étudiant face à des difficultés langagières qui compliquent davantage sa compréhension du cours de spécialité, s'est montré capable dans notre expérience d'assimiler le contenu d'un cours scientifique en français mieux qu'en alternance codique.

Donc, l'alternance codique (français/ arabe) n'a aucun effet sur la construction des connaissances chez les étudiants formant notre échantillon, dans

un contexte d'apprentissage plurilingue.

En revanche, nos résultats concernant plus particulièrement le rôle cognitif de l'alternance codique et au recours à la L1, nous semblent en divergence avec certains travaux dans le domaine de la didactique cognitive et la linguistique interactionniste.

Parmi ces recherches, celle de Kern (1994) a particulièrement retenu notre attention. A travers une expérience sur la traduction en L1 dans une activité de lecture; Kern affirme qu'elle permet au lecteur d'avoir davantage confiance en sa capacité à comprendre le texte, qu'elle facilite les processus sémantiques, et enfin, qu'elle permet la consolidation du sens qui resterait fragmenté en L2. En effet l'auteur remarque souvent, chez les étudiants observés, que la traduction ne sert pas à rendre compréhensible des parties incompréhensibles du texte mais qu'elle est un moyen de maintenir la concentration suffisamment longtemps pour que le sens soit intégré et assimilé. Il en conclut que la traduction permettrait de réduire la surcharge cognitive et d'augmenter la mémoire de travail à court terme.

Nos résultats ne vont pas dans le sens de ceux obtenus par Lahlah (2009). Dans une recherche, portant, sur le rôle de l'alternance codique chez des apprenants de la -6<sup>ème</sup> année du primaire dans l'apprentissage d'une L2, elle a tenté d'apporter un éclairage à la problématique de l'efficacité de l'alternance codique. Suite à son enquête, elle a pu observer, deux grands types d'alternanceselon le mode de traitement qui en est fait :

- des alternances plus efficaces sur le plan de la progression de la communication.

- des alternances plus efficaces sur le plan de la progression d'apprentissage.

Rosa Duarte, (2010), dans sa thèse de doctorat intitulée ; *Le recours à la L1 et l'Alternance codique : un obstacle ou un appui, Analyses d'interactions entre apprenants en classe de L2*, s'interroge, dans une perspective interactionniste, sur le rôle joué par la L1 au niveau cognitif et sur la façon dont les étudiants ont recours à la L1 pour appréhender le sens d'un texte en L2. Elle préconise alors d'aider les apprenants à prendre conscience de l'ensemble des ressources cognitives et discursives dont ils disposent, y compris leur L1, de les



inciter à les mobiliser et de les guider dans l'usage que, nécessairement, ils en feront.

Nos résultats corroborent, en revanche ceux obtenus par Benini (2010) qui a mené une expérience sur l'évaluation du niveau de compréhension des étudiants de première année licence dans un cours de mathématiques traitant les *matrices*, réalisée à l'Université Moulay Tahar de Saida (Algérie).

L'analyse qu'il a effectuée a montré que l'emploi de l'alternance codique, en tant que stratégie facilitant l'enseignement des mathématiques au département de physique à l'université de Saida, n'a pas eu un effet positif sur cet enseignement. Il souligne que ni l'enseignant ni l'apprenant n'ont une connaissance consciente et suffisante du rôle pédagogique et cognitif de cette stratégie. La cause selon Benini est que l'enseignant a employé l'alternance codique d'une manière aléatoire, ce qui a rendu cette stratégie inefficace. Les résultats obtenus à partir de son expérience lui a permis de conclure qu'un emploi aléatoire de l'alternance codique ne remplit pas les fonctions pédagogiques et cognitives attendues.

### Conclusion

L'expérience que nous avons menée a révélé que la langue arabe n'avait pas un effet positif sur la compréhension. Contrairement à certaines études qui affirment que l'utilisation de la L1 permet un rendement plus élevé dans la production des textes ( Sawadogo 2009, Sakrane, 2012), les résultats de notre expérimentation montrent que lorsque les étudiants suivent l'explication du cours uniquement en français, ils produisent des textes scientifiques plus cohérents, la qualité de leur production est meilleure que quand l'enseignant explique le cours en faisant un aller retour entre l'arabe et le français.

Ce résultat est d'un grand intérêt du point de vue des approches pédagogiques qui doivent revoir les stratégies d'enseignement en classe. Cependant, nous devons mener d'autres recherches sur l'effet de l'utilisation de la L1 dans des activités d'aide à l'activation des connaissances, chez des jeunes rédacteurs n'ayant pas encore un niveau élevé d'expertise en L2 et qui sont considérés comme novices afin de pouvoir généraliser nos résultats.

### LITERATURE

1. Asselah-Rahal, S., 2000, *Étude micro socio linguistique ou plurilingues et communicationnelles des pratiques bilingues (arabe- français et kabyle français) chez deux familles immigrées*. Thèse de Doctorat. Rennes, Université de Rennes.
2. Atkinson, O., 1987, The Mother Tongue in the Classroom: a Neglected Ressource?, *ELT Journal*, vol. 41, n°4 (octobre), pp. 241-247.
3. Bange, P., 1992, À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles, *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n° 1, pp. 53-85.
4. Baudet, S., Denhière, G., Legros, D., 1990, Connaissance et interprétation du texte, *T.L.E.*, n°8, pp. 141-164.
5. Benini, A., 2010, *Rôle de l'alternance codique dans l'apprentissage des mathématiques dans le cursus universitaire algérien*. Thèse de doctorat. Saida, Université de Saida.
6. Bruner, J., 1983, *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.
7. Castellotti, V., 1997, Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance?, *Études de linguistique appliquée*, n° 108 (oct.-déc.), pp. 401 -410.
8. Castelloti, V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, Clé International.
9. Castelloti, V. Moore, D., 1999, Alternances des langues et construction des savoirs, *Cahiers du Français contemporain*, n° 5, *Plurilinguisme et Apprentissages*. Fontenay/St-Cloud, ENS Editions.
10. Causa, M., 2002, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignements bilingue et transmission des savoirs en langue étrangère*. Berne, Peter Lang. Publications universitaires Européennes.
11. Chastain, K., 1990, La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes, *Etudes de linguistique appliquée*, 77, pp. 21-27.
12. Duarte, R., 2010, *Le recours à la L1 et l'alternance codique : un obstacle ou un appui ? Analyses d'interactions entre apprenants en classe de L2*. Thèse de Doctorat. Maine, Université de Maine, UFR de lettres, langues et sciences humaines.

13. Gaonac'h, D., 1987, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris Credif-Hatier.
14. Hoareau, Y. Legros, D., 2006, Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en situation de diglossie, *Enfance*, 2, pp. 191-199.
15. Jamet, F. Legros, D., Salvan, Cl., 2008, Travail collaboratif, déficience intellectuelle et raisonnement causal, *Interactions*, vol. 1, n° 1, pp. 1-16.
16. Kern, R.G., 1994, The role of mental translation in second language reading, *Second Language Acquisition*, 16, pp. 441-461.
17. Lahlah, M., 2009, L'alternance codique chez les apprenants algériens de 6<sup>ème</sup> année primaire dans le cours de Français langue étrangère. *Synergies Algérie*, n°5, pp. 159-173.
18. Legros, D., Mervan, H., Denhière, G., Salvan, C., 1998, Compréhension de textes : Comment aider les élèves de CE1 à construire la cohérence de la signification globale d'un texte. *Repères*, 18, pp. 81-96.
19. Legros, D., Maître Pembroke, E., Acuna, T., 2003, Effet des contextes sur les représentations et le traitement des unités du texte, *Revue du CRISCO*, 12, pp.53-68.
20. Legros, D., Hoareau, Y. Boudechiche, N. Makhlouf, M., Gabsi, A., 2006, (N) TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en Langue seconde. Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel, *Alsic*, 10 (en ligne), URL: <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/frameder.htm> (consulté le 23 décembre 2015)
21. Lüdi, G., 1987, Les marques transcodiques : regards nouveaux sur le bilinguisme, *Devenir bilingue- Parler bilingue. Tübingen, Niemeyer*, pp. 1- 19.
22. Lüdi, G., 1999, Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde, *Alternances des langues et construction de savoirs, Les Cahiers du Français Contemporain*, n°5, pp. 25-51.
23. Lüdi G., Py B., 1986, *Etre bilingue*. Bern, Peter Lang.
24. Lüdi G., Py B., 2003. *Etre bilingue*. Bern, Peter Lang.
25. Marin, B. Legros, D., 2008, *Introduction à la psycholinguistique cognitive du traitement du texte*. Bruxelles, De Boeck.
26. Moore, D., Simon, D.L., 2002, Déritualisation et identité d'apprenants, *AILE*, n°16, pp. 121-144.
27. Moore, D., 2002, Rencontres graphiques, pratiques cross-scripturales et mondes imaginés, *DILTEC*, Paris 3, pp. 58-75.
28. Moore, D., 2006, *Plurilinguismes et école*. Paris, Editions Didier.
29. Pekarek, S., 1999, *Leçons de conversation*. Fribourg, Editions Universitaires Fribourg.
30. Py, B., (1992). « Regards croisés sur le discours du bilingue et de l'apprenant ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde », *LIDIL*, 6, 9-25.
31. Py, B., 1997, Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, *ELA*, N°108, *Alternances des langues et apprentissages*. Paris, Didier érudition, pp. 495-503.
32. Py, B., Oesch Serra, C., 1996, Le Bilinguisme, *AILE Acquisition et interaction en langue étrangère*, N° 7, pp. 3-7.
33. Sakrane, F.Z., Legros, D., 2012, Effet du travail en binôme sur l'activation des processus de planification lors de la production d'un texte explicatif en L2 en contexte plurilingue ?, *Synergies Algérie*, N° 17, pp. 199-214.
34. Sawadogo, F., 2009, *Activation et (co)construction de connaissances : facteurs de variabilité liés au contexte de diglossie*, Thèse de Doctorat. Paris, Université Paris 8, Faculté des Sciences Humaines et Humanités, UFR de Psychologie.
35. Simon, D.-L., 1997, Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou survie?, *Études de linguistique appliquée*, n° 108 (octobre-décembre), pp. 445-455.
36. Vasseur, M-T., 1999, Dialogues, soliloques et projet d'apprenant chez une étudiante avancée, *Langages*, N° 134, pp. 85-100.
37. Vasseur, M-T., 2005, *Rencontre de langues, question(s) d'interactions*. LAL, Didier.
38. Vygotski, L., 1934, *Pensée et langage* (Trad. fr. Sève, F., 1997). Paris, La Dispute.

УДК 37.016:811.1  
ББК Ш12/18-9

**О. Ю. Ольшванг**  
*Екатеринбург, Россия*

## **ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ VS ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

**АННОТАЦИЯ.** Данная статья посвящена вопросам преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Рассматривается соотношение понятий «иностранный язык специальности», «иностранный язык для специальных целей», «профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам». Иностранный язык для специальных целей предполагает разработку программы курса для конкретной аудитории с четко определенными потребностями. Обычно такие курсы ограничены во времени, что заставляет преподавателя-разработчика программы расставлять приоритеты при выборе содержания и формируемых компетенций. Данный курс предполагает большую подготовительную работу по сбору аутентичных материалов, по определению коммуникативных ситуаций, с которыми будут сталкиваться слушатели на рабочем месте после курса обучения. Программа по Иностранному языку специальности не ориентирована на конкретную аудиторию слушателей, она носит более универсальный характер, предназначена для слушателей целого сектора (Иностранный язык в области медицины, экономики, юриспруденции и др.). При обучении иностранному языку специальности у преподавателя нет необходимости выявлять потребности своей аудитории с тем, чтобы каждый раз адаптировать программу, так как данный курс предполагает охват всех коммуникативных ситуаций, которые встречаются в данной отрасли. В ходе разработки курса необходимо сотрудничество преподавателя иностранного языка с преподавателем специальных дисциплин, что позволит обеспечить высокий уровень профессиональной подготовки, а также повысить интерес и мотивацию студентов к изучению иностранного языка как языка профессионального общения.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** иностранный язык специальности, иностранный язык для специальных целей, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, неязыковой вуз, непрерывное обучение иностранным языкам

**Сведения об авторе:** *Ольшванг Ольга Юрьевна, кандидат филологических наук, и. о. зав. кафедрой иностранных языков, Уральский государственный медицинский университет; адрес: г. Екатеринбург, ул. Репина, 3; e-mail: olga020782@yahoo.com.*

**O.Yu.Olshvang**  
*Yekaterinburg, Russia*

## **FOREIGN LANGUAGE OF SPECIALTY VS FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES AT THE TECHNICAL UNIVERSITY**

**ABSTRACT.** This article is dedicated to the teaching of a foreign language at the technical university. We consider the relationship between the concepts «foreign language of specialty», «foreign language for specific purposes», «professional-oriented foreign language teaching». Foreign language for specific purposes involves the development of the course for a specific audience with well-defined needs. Normally, such courses are limited in time, forcing the teacher who is developing the program to prioritize when choosing the content and competencies generated. This course requires a lot of preparatory work on the collection of authentic materials, definition of communicative situations that students will encounter in the workplace after the training course. The program Foreign language of specialty is not focused on a specific audience of students, it is more universal, intended for students of the whole sector (Foreign Language in the field of medicine, economics, law, etc.). When teaching a foreign language of specialty the teacher does not need to identify the needs of the audience in order to adapt the program each time, as the course is intended to cover all the communicative situations that occur in the field. During the development of the course it is necessary to ensure cooperation between a foreign language teacher and a teacher of special subjects, which will provide a high level of training, as well as increased interest and motivation of students to study a foreign language as the language of professional communication.

**KEYWORDS:** foreign language of specialty, foreign language for specific purposes, professional-oriented teaching of a foreign language, technical university, lifelong learning of

foreign languages.

**About the author:** *Olshvang Olga Yurievna, PhD in Philology, Head of the Department of Foreign Languages, Ural State Medical University. Address: Ekaterinburg, 3, Repin str.*

В неязыковых вузах с каждым годом повышается значимость дисциплины «Иностранный язык», что находит отражение в образовательных стандартах. Это связано не только с развитием академической мобильности, но и с необходимостью владеть как минимум одним иностранным языком, чтобы сделать успешную карьеру, заниматься научными исследованиями. В контексте неязыкового вуза российские исследователи говорят о профессионально-ориентированном обучении иностранному языку, которое осуществляется на I курсе или на I-II курсах бакалавриата, продолжается в магистратуре и аспирантуре. В русскоязычных исследованиях [Темиргазина 2013; Берман 1970] принято использовать данный термин наряду с профильно-ориентированным обучением иностранным языкам [Темиргазина 2013: 238], который определяется как «обучение, основанное на учете потребностей учащихся в изучении иностранного языка, диктуемых характерными особенностями профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения» [Берман 1970: 24].

В зарубежных исследованиях принято различать Иностранный язык специальности (Français de spécialité) и Иностранный язык для специальных целей (Français sur Objectifs Spécifiques/ English for Specific Purposes). Иностранный язык для специальных целей, по определению французских исследователей Ж.-М. Манжианта и К. Парпетта, предполагает разработку программы курса для конкретной аудитории с четко определенными потребностями [Mangiante 2004]. Обычно такие курсы ограничены во времени, что заставляет преподавателя-разработчика программы расставлять приоритеты при выборе содержания и формируемых компетенций. Данный курс предполагает большую подготовительную работу по сбору аутентичных материалов, по определению коммуникативных ситуаций, с которыми будут сталкиваться слушатели на рабочем месте после курса обучения. При разработке курса иностранного языка для специальных целей преподаватель должен прини-

мать во внимание две переменные, которые не связаны между собой: уровень владения иностранным языком и знание специальности.

Программа по Иностранному языку специальности не ориентирована на конкретную аудиторию слушателей, она носит более универсальный характер, предназначена для слушателей целого сектора (Иностранный язык в области медицины, экономики, юриспруденции и др.). При обучении иностранному языку специальности у преподавателя нет необходимости выявлять потребности своей аудитории с тем, чтобы каждый раз адаптировать программу, так как данный курс предполагает охват всех коммуникативных ситуаций, которые встречаются в данной отрасли. Как отмечает Манжиант, «целью является не аудитория, а язык специальности, точнее совокупность специализированных дискурсов в этом секторе» [Mangiante 2008: 97].

Если программа по Иностранному языку специальности является более универсальной, классической, для которой уже, как правило, существуют готовые методические материалы, учебные пособия, то программа по Иностранному языку для специальных целей разрабатывается для конкретной аудитории с четко определенными потребностями, где преподавателю одновременно приходится выступать в качестве разработчика. Разработка программы подразумевает тесное сотрудничество со специалистами, сбор аутентичных материалов. Программа по Иностранному языку специальности рассчитана, как правило, на длительный курс обучения (1-2 года), в то время как Программа по Иностранному языку для специальных целей предполагает краткосрочный интенсивный экспресс-курс.

Возникает вопрос, к какому типу отнести курс Иностранного языка в неязыковом вузе. Если речь идет об общем курсе Иностранного языка для студентов I-II курса разных специальностей, перед нами Иностранный язык специальности. В последнее время наряду с общим курсом Иностранного языка в неязыковых вузах вводят краткосрочные интенсивные спецкурсы для узких специалистов, факультативы для

студентов, занимающихся исследованиями, с целью их подготовки к конференции, симпозиуму или другим мероприятиям. Данный курс можно определить как Иностранный язык для специальных целей.

Несмотря на то, что программа курса Иностранного языка специальности менее динамична по сравнению с программой по Иностранному языку для специальных целей, у преподавателя Иностранного языка специальности есть возможности вносить изменения в программу, чтобы ее актуализировать и чтобы она в наибольшей степени соответствовала современным требованиям. Внутри Иностранного языка специальности можно также выделить «Инструментальный язык», которые стал популярен в Европе в 70-е гг., в данном подходе Иностранный язык рассматривается как инструмент, позволяющий выполнять действия, реализовать языковые задачи, имеющие практическую направленность [Holtzer 2004: 13]. Особое внимание в данном подходе уделяется чтению специализированных текстов с целью извлечения информации. Изучение иностранного языка в данном случае не является самоцелью, это лишь средство, инструмент, чтобы получить доступ к информации.

Элементы данного подхода встречаются в курсе Иностранного языка для аспирантов и магистров в вузе, в ходе которого они должны овладеть навыками чтения и реферирования, извлечения информации из специализированного текста. Необходимо также отметить ограниченность данного подхода: инструментальный язык не предполагает развитие коммуникативных навыков, данный подход направлен исключительно на формирование навыков восприятия письменного текста.

Когда говорят о языке специальности, он часто рассматривается как инструмент, который открывает доступ к специальности на иностранном языке, будь то дальнейшее обучение или профессиональная деятельность. Даже носитель языка испытывает сложности с пониманием юридических, медицинских или экономических текстов, если они не владеет терминологией и знаниями в конкретной предметной области. Курс иностранного языка специальности позволяет пре-

одолеть данный барьер, раскрывая лингвистические особенности конкретного дискурса. Данный курс предполагает, что учащийся может продолжить обучение, освоение специальности или трудовую деятельность на иностранном языке.

В связи с курсом иностранного языка специальности возникает вопрос о преподавателе. Поскольку целью данного курса является освоение языка, необходимое для понимания понятий (конкретной предметной области) [Keyong 2008: 32], преподавать его должен преподаватель иностранного языка. В противном случае, если занятия будет вести специалист, акцент сместится на предмет, специальность, а не на лингвистическую составляющую. Такой подход искажает идею иностранного языка специальности, так как данный курс не имеет целью введение новых тем и понятий по данной специальности. Когда речь идет об иностранном языке специальности и специальных дисциплинах, которые преподаются на иностранном языке, данные курсы не противопоставлены, а взаимно дополняют друг друга. Курс иностранного языка специальности позволяет понять дискурс специального текста, но этого недостаточно для освоения специальности. В то же время на занятиях по специальным дисциплинам невозможно достичь цели без надлежащей подготовки и поддержки на занятиях по иностранному языку специальности.

Взаимодополняемость курса иностранного языка специальности и занятий по специальным дисциплинам предполагает активное взаимодействие и сотрудничество преподавателей иностранного языка и специалистов, так как совместная работа позволяет не только добиться большей эффективности, но и сэкономить время. Как отмечает Ш. Галиан, идеальной будет работа преподавателя иностранного языка в паре с преподавателем специальных дисциплин [Galian 2004: 80], что позволит обеспечить высокий уровень профессиональной подготовки, а также повысить интерес и мотивацию студентов к изучению иностранного языка как языка профессионального общения.

В рамках подготовки специалистов в российской системе высшего профессионального образования курс иностранного языка для специальных

целей целесообразно использовать следующим образом. Если иностранный язык специальности традиционно преподаётся на I или I-II курсах бакалавриата / специалитета, в ходе подготовки закладываются основы терминологии, формируются базовые коммуникативные навыки, связанные с будущей профессией, то курс иностранного языка для специальных целей должен быть разработан для конкретной группы студентов/слушателей с целью подготовки к участию в конференции, к прослушиванию цикла лекций зарубежных профессоров. При

этом в случае подготовки к курсу лекций целесообразно установить контакт между преподавателем иностранного языка и лектором, чтобы наиболее эффективно организовать обучение. Такая подготовка позволит студентам не только быть пассивными слушателями, но и принимать активное участие в дискуссии с лектором. Кроме того, подготовленное посещение таких лекций будет дополнительным источником мотивации для студентов, которые найдут в них непосредственную возможность применить свои знания языка.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. – М.: Просвещение, 1970.
2. Темиргазина З.К., Темиргазина Ж.К. Профессионально-ориентированное обучение языка на естественнонаучных специальностях // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. №10. 2013. С. 238-241.
3. Galian, Ch., *Disciplines scientifiques et FOS // Français spécifique, de la langue aux métiers*, ed. Clé International, Numéro spécial de janvier, 2004, pp.75-80.
4. Holtzer, G. *Du français fonctionnel au français sur objectifs, histoire des notions et des pratiques. Le Français sur objectifs spécifiques: de la langue aux métiers, Le français dans le monde, Recherche et applications.* 2004. p. 8-24.
5. Keyong L., Vandavelde D. *Du français de spécialité à la spécialité en français // Synergies Chine.* №3. 2008. P. 31-40.
6. Mangiante J.-M. et Parpette C. *Le français sur objectif spécifique, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours.* Nouvelle collection f. Hachette FLE. 2004.
7. Mangiante J.-M. *Des référentiels de compétences en français à visée professionnelle: Des outils pour concevoir des formations pour publics spécifiques // Le français de spécialité: enjeux culturels et linguistiques.* Editions Ecole Polytechnique, 2008. pp. 83-104.

### LITERATURE

1. Berman I.M. *Metodika obuchenija anglijskomu jazyku v nejazykovyh vuzah.* – М.: Prosveshhenie, 1970.
2. Temirgazina Z.K., Temirgazina Zh.K. *Professional'no-orientirovannoe obuchenie jazyka na estestvennonauchnyh special'nostjah // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij.* №10. 2013. S. 238-241.
3. Galian, Ch., *Disciplines scientifiques et FOS // Français spécifique, de la langue aux métiers*, ed. Clé International, Numéro spécial de janvier, 2004, pp.75-80.
4. Holtzer, G. *Du français fonctionnel au français sur objectifs, histoire des notions et des pratiques. Le Français sur objectifs spécifiques: de la langue aux métiers, Le français dans le monde, Recherche et applications.* 2004. p. 8-24.
5. Keyong L., Vandavelde D. *Du français de spécialité à la spécialité en français // Synergies Chine.* №3. 2008. P. 31-40.
6. Mangiante J.-M. et Parpette C. *Le français sur objectif spécifique, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours.* Nouvelle collection f. Hachette FLE. 2004.
7. Mangiante J.-M. *Des référentiels de compétences en français à visée professionnelle: Des outils pour concevoir des formations pour publics spécifiques // Le français de spécialité: enjeux culturels et linguistiques.* Editions Ecole Polytechnique, 2008, pp.83-104.

УДК 37.016:811.1  
ББК Ш12/18-9

**М. Райакумар**  
Доха, Катар

## ГРАМОТНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ СОЗДАЕТ ХОРОШИХ ПИСАТЕЛЕЙ: УЧЕБНЫЙ ПЛАН МЕЖДУНАРОДНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ФАКУЛЬТЕТА СВОБОДНЫХ ИСКУССТВ

**АННОТАЦИЯ.** Шесть американских филиалов, объединенных в кампусе Образовательного города, обширного образовательного проекта в г. Доха в Катаре, позволяют студентам, не покидая страны, получить североамериканские дипломы по широкому спектру гуманитарных дисциплин, таких как социология, антропология, лингвистика и политология. Среди студентов с Ближнего Востока и из Азии, тем не менее, область свободных искусств и образования не имеет большой популярности. В статье обсуждается исследование проекта Образовательный город, проведенное в Университете Содружества наций Вирджинии в Катаре (УСНКатар), чтобы проследить основные тренды в американской системе обучения письму и литературе, адаптированной для студентов различной национальной принадлежности.

В статье рассматриваются способы достижения катарским филиалом требований основного университета в Ричмонде, Вирджиния. Основное внимание уделено способам поддержки студентов направления дизайна, графики, дизайна интерьера и истории искусств.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** Международное отделение, Ближний Восток, обучение письму, учебный план, образование, свободные искусства, Катар.

**Сведения об авторе:** Мохаманалакшми Райакумар, доктор философии, доцент, факультет Свободных искусств Катарского филиала Техасского университета; e-mail: [m.rajakumar@qatar.tamu.edu](mailto:m.rajakumar@qatar.tamu.edu).

**М. Rajakumar**  
Doha, Qatar

## DESIGN THINKERS MAKE GOOD WRITERS: EXPLAINING LIBERAL ARTS CURRICULUM AT AN INTERNATIONAL BRANCH CAMPUS

**ABSTRACT.** The six American branch campuses in Education City, the multi-varsity project in Doha, Qatar, offer degrees from their North American based home institutions which depend on students fulfilling core requirements in a range of humanities based classes such as sociology, anthropology, literature and political science. For students from the Middle East and Asia, this emphasis on a broadly based liberal arts education, has little resonance or context. This discussion will include a case study from the Education City project from Virginia Commonwealth University in Qatar (VCUQatar) to examine how trends in American pedagogy of writing and literature are being modified, translated and adapted for use with a diverse student population.

This article examines the ways the VCUQatar faculty manages the curricular requirements from their main campus in Richmond, Virginia. The discussion focuses on the ways faculty can support students across the majors in fashion, graphic, interior design and art history.

**KEYWORDS:** International branch campus, Middle East, writing pedagogy, U.S. curriculum, education, liberal arts, Qatar.

**About the author:** Mohanalakshmi Rajakumar, Ph.D., Research Associate, Liberal Arts department, Texas A & M University in Qatar; address: PO Box 23689; e-mail: [m.rajakumar@qatar.tamu.edu](mailto:m.rajakumar@qatar.tamu.edu).

In-country tertiary (college-level) educational offerings for students in the MENA (Middle East and North Africa) region are highly competitive. The best and brightest students are often awarded scholarships to study at institutions abroad. This causes a different type of brain drain, stratifying a population with access to quality education and preparation for a globalized job market

from their peers who do not have access to these tools. Youth are aware of the necessity of education for modern life; in a recent survey of Arab youth between the ages of 15 and 24, 45% stated that getting a good education is their first priority. At the same time, only 19% of respondents said that their country's education system helped prepare them (or is preparing them) to find a job

(Sabbagh et. al, 2012, pg. 25). Across the MENA countries, a lack of college readiness is often directly connected to applicants' need to improve and hone their writing skills. These problems persist when students are accepted into their first year of university.

College readiness concerns both institutions and students around the world, and universities and colleges in many countries have begun offering courses for high school students and other applicants to develop their skills. University-age students in the Middle East and North Africa lack familiarity with the conventions of academic writing in English. The secondary schooling system in this region focuses on students' performance on yearly exams (Al-Jarrah et. al 2013). Students' experience of writing is as a task through which they report back facts and other information in the same sequence in which they were taught. Problem based and student centered learning are two of the core principles of American style education that are missing from the curriculum of government schools in the region. Reading comprehension, vocabulary development, and practice with synthesizing many sources are all developmental challenges students must meet if they are to be successful in the university class. That they must perform these new, complex tasks in another language makes the demands of English medium universities all the more pressing. Competition for jobs in the private sector means that proficiency in English for academic purposes is essential for future professional aims (Watson, 2009, p. 15).

This article will help faculty, pedagogical trainers, and writing administrators understand the ways in which student perceptions of liberal arts degree requirements affects undergraduate writing at the university level. Much of the discussion focuses on challenges in introducing a new learning style to an international, multilingual group of students at an American branch campus in the Middle East. The analysis centers on student-generated content in response to faculty-created prompts and faculty reflection on student reactions to the curriculum. The intersection of these provides an overview of the rhetorical context of the first year of undergraduate writing and student understanding of the university experience. Primarily using

examples from student work in the writing classroom, and comments from the faculty across the majors, the discussion will offer analysis of writing, prompts, and interviews from a case study based on design majors at an arts university in the Middle East.

Composition scholars have established a scholarly body of work around undergraduate writing. In the last two decades, an increasingly diverse student population has precipitated a matching interest in examining the ways students grapple with the demands of undergraduate curriculum. Educational reform in the countries of the Arabian Gulf, including Qatar, Oman, Kuwait, Saudi Arabia, and the United Arab Emirates, has led to the establishment of partner universities, linked to home campuses based elsewhere and the adoption of pedagogical practices relatively new to the Middle East classroom (Profanter, 2011, p 1257.). Each of the six American universities in Qatar's Education City (EC) project, which include Weill Cornell Medical College, Georgetown University in Qatar, Texas A & M University in Qatar, Northwestern University in Qatar (NU-Q), Carnegie Mellon University in Qatar (CMUQatar), and Virginia Commonwealth University in Qatar (VCUQatar), offer their signature degree programs to a diverse student body from across Asia and the Middle East. While the individual institution's emphasis is on medicine, international relations, engineering, journalism, communication, computer science, business administration or design, respectively, the undergraduate curriculum across these programs shares a common commitment to the liberal arts as part of the undergraduate educational experience. At the core of these courses, comprised of a mixture of mandatory classes that fulfill degree requirements and electives, is a focus on writing and reading. Pessoa et. al, 2014, demonstrated in their longitudinal study of undergraduates at the CMUQatar campus the difficulties multilingual students from government schools have in their transition to the academic writing: "In high school we only wrote 100-250 words in English class. They [the teachers] give you the topic. The students write paragraphs for each topic and each paragraph without thinking" (137). The lack of familiarity with



expressing one's opinion in writing is a foundational element of liberal arts curriculum and a skill that students are asked to demonstrate in a variety of courses from sociology to first year writing.

This discussion analyzes course materials and student work from another American branch campus abroad as a case study to examine the underlying principles of delivering effective writing pedagogy in a complex and multilingual setting. This study is focused on the writing experiences of first year-students enrolled in introductory writing classes at VCUQatar, an American branch campus in the Arabian Gulf state of Qatar. As multilingual undergraduates, these students represent a demographic of learner that will increasingly be seen in American branch campuses around the world and even the diverse population of students in America. They are often high achieving in their secondary settings but do not have access to the same types of pedagogy as mainstream American students.

As a public American university with a broad-based Liberal Arts and Sciences curriculum, VCUQatar is well poised to design interventions in this area. All majors at VCUQatar are required to take a required set of three writing courses known as Focused Inquiry and the Writing and Rhetoric Workshop. In the case of Focused Inquiry, these courses are taken in the first year of a student's enrollment at the University and facilitate his or her transition into academic thinking, writing, and study skills. Many Academic Bridge Program (ABP) students, those who have not placed into a university program, take Focused Inquiry (UNIV 111/UNIV 112) as a way to gain experience at the university level and then reapply for a degree program. These students are the demographic for our sample of students with college aspirations but are academically unprepared.

That there is a liberal arts component at all in these degree programs is confusing to students coming from secondary school systems across the Middle East, North Africa, and Asia, which view education largely as a transactional rather than formative experience. Students choose their disciplines based on the professions they are advised by family to pursue; such

decisions are generally based on future expected earnings. This view of education as vocational training is often at odds with the specialties and curricular requirements at American universities; this ideological tension is often brought to bear in the writing classroom where faculty have to help students adopt a broader view of their educational pursuits. "They need take writing classes?" is the repeated puzzled refrain from parents and community members when learning about the curricular requirements at VCUQatar. The connection between writing and creative expression is not evident to incoming students who used writing as a way to demonstrate memorization of a sequence of facts or ideas in their secondary settings.

In the case of many students in the Middle East in particular, their oral or presentation skills are much stronger than their writing personas. There are a variety of reasons for this skewed development, not the least of which is that secondary students, particularly in Qatar, are not required to write lengthy papers or essays in high school. The lack of experience with breadth of argument can lead to many initial challenges in the university classroom for the first few years of university. Many of these students benefit from group work or collaborative learning spaces in which groups often self-determine their best writer, to spearhead their projects.

The assumed emphasis on reading and writing skills in upper level classes has also given pause to the administrators and faculty of these various degree programs. Since each university is a slice of life from their home campus—they offer only one or two majors, rather than an entire undergraduate catalog—the focus on the courses in the majors has led to an oversight of the foundational courses which help students develop the key skills necessary for advanced academic discourse. Faculty across the campuses often report that while students are well spoken, given the importance of oral culture regionally, they are often underprepared in their initial years at university. The lack of preparedness in writing disciplines necessitates an underlying emphasis on complex skills such as critical thinking, reading comprehension, and research writing, which are essential in order to succeed in

upper level courses and complete the degree.

The challenges facing faculty and students at International Branch Campuses (IBCs) are numerous and inform the research questions of this study. How can faculty at international branch campuses navigate the complex demands of their home institutions and the needs of their students? In what ways can assignment prompts and design help bridge the gaps between student ability and institutional standards? How can design pedagogy and writing research work together to create more holistic writers and thinkers? A discussion of the challenges and opportunities facing faculty at IBCs is the other significant original material. The implications of American pedagogy in an international setting, a new and emerging field of discovery, are also discussed.

NU-Q, Education City's newest campus, recently instituted a new required two-course sequence for freshmen, during which students explore the conventions of academic writing. Their stated purpose is to use a "low stakes" writing pedagogy to acclimate incoming students to the university classroom and support their development through first person writing assignments, including literacy narratives and memoir. The NU-Q solution to bolstering student writing is a scaffolding approach, meeting students at their incoming writing ability and boosting this through curricular interventions. The message shared at the 2014 faculty training with the Searle Center for Teaching Excellence, was that writing was "everyone's responsibility," the philosophies of Writing in the Disciplines or Writing Across the Curriculum movements were not shared with faculty because of the concern it could trigger negative faculty feedback. The withholding of the terminology but encouragement of the philosophies behind a shared responsibility for writing is one such example of a strategy to meet both students and faculty expectations.

Pessoa, Miller and Kaufer (2014) explain the challenges facing non-American students at Carnegie Mellon University in Qatar: "Students describe difficulties understanding the genre expectations and the style of English academic writing" (127). Their four-year longitudinal study explores the literacy development of undergraduates across

the majors at CMUQatar. Their findings reveal that as students gain more skills to navigate the expectations of faculty, particularly with regards to reading and writing, their ability to meet the academic demands increases.

VCUQatar, the oldest campus at Education City, recently celebrated its fifteen-year anniversary. The university offers majors in graphic, interior, and fashion design, as well as painting and printmaking, to students from the Middle East and South Asia. The VCUQatar focus on the liberal arts, inherited from VCU degree requirements, is indicative of standard North American training practices for art programs. The humanities and social science courses present foundational concepts key to the American higher educational experience (Salmon & Gritzer, 1990, p.60). These core curriculum requirements accompany the expectation that students will demonstrate a certain standard of academic writing. What most campuses do not know, however, is how to support the development of writing without the benefit of the full-scale version of their home institutions. Argumentative, analytical writing is one of the most prominent types of writing in university-level courses, and involves selecting facts, and arranging, interpreting, and generalizing across these facts in order to create meaning in various disciplines and genres, depending on the particular course (Eggins et al., 1993). Students in the Middle East are often unfamiliar with these types of assessments and unable to relate these principles to their overall education, particularly in their first year at university.

The broad range of secondary education experiences for incoming students means that their first year at university is a calibrating opportunity; students from scientific schools, government schools, and international schools, with varying levels of English language and knowledge of critical thinking skills, find themselves in a classroom together. The curriculum of VCU main campus offers many instances in which students may focus on their academic skills and writing is one such common focus. The Focused Inquiry sequence, a two-part course taken in the first year, is a requirement in the common core curriculum across the majors. Students often resist this course and others like it, wondering why they

have to take writing courses or read literature; both skills are required in the Focused Inquiry sequence as well as the other six writing intensive courses, which are part of their liberal arts requirements. VCUQatar students are not alone in this “lack of interest” as art students in the liberal arts as Salmon and Gritzer (1990) note in their survey of art students. An ongoing conversation among art educators is how to ensure that both art courses and the social sciences are “meaningfully integrated into the undergraduate education of design students” (Salmon & Grizer, 1992, p.78). In other words, faculty need to strategically think about how to make liberal arts courses these spaces in which students can understand view their education as a complete system rather than vocational preparation.

One of the most interesting aspects of an integrated liberal arts and studies (LAS) core curriculum is the students’ reactions to the presentation of writing and textual material. “I don’t think as designers we need to read a novel,” a student wrote in a course evaluation for Focused Inquiry II after reading a novel as part of the fiction unit. “All of the assignments in this course were valid except for the case study,” noted another in response to the Writing in the Workplace unit on case studies. Students’ reactions to the intensive writing and reading requirements in these core classes demonstrates their lack of familiarity with the premise of a broad-based liberal arts approach to learning, which is systemic at American universities. The confusion about the relevance of course material is not limited to the writing classes. Students resist the idea that courses like Art History survey are essential to the design process. “Students often try to circumvent the writing process,” reports a faculty member in Art History. “She will say, ‘Why should I write a description of this object when I can describe it to you?’ They don’t see writing as a creative or necessary activity.” The resistance to writing is because for students, the vocational approach to their education equates creativity with building or the technical skills needed in their design classes. Their under-exposure to critical thinking in reading and writing makes them value these skills less. Therefore writing faculty in the arts educational setting are

most successful when they can mimic the pedagogy students are exposed to in their studio art classes using workshops and drafting to support the development of writing.

Scholars such as Christie (1998) and Columbi (2002) have been studying student writing across the curriculum for decades. The issues facing writing in arts’ programs are understudied. Writing in the genres, such as history or sociology, is an established trend in compositions studies. Writing in international settings is even less so, particularly in specific contexts that require ESL learners to perform to the standards of normative tertiary English medium curriculum such as American branch campuses (Stenglin 2001). Text analysis is often the major focus of studies of student writing. However, students’ writing does not exist in a vacuum but is highly contextualized within the curriculum. This project is supplemented with ethnographic approaches to documenting growth, development, and maturity in order to obtain a better picture of development that is not only based on textual features but also on mental processes and representations that may not always be visible on paper.

The principal investigator of this project has taught the Focused Inquiry I and II sequence for the past three years at VCUQatar and six sections of Focused Inquiry I course in particular. Experience in this crucial sequence of first year writing includes students from the Academic Bridge Program (ABP), which is a population of students that were not accepted into university but are using the additional to take a few courses at the tertiary level in preparation to apply again. These three years of teaching first year writing to students of Arab background has given the PI in-depth real-time experience teaching a primarily Arab student audience.

### **Methodology**

Many strategies to overcome the liberal arts bias consider how the humanities methodology might be worked into design curriculum (Salmon & Gritzer, 1992, p. 78); this case study of the first year writing courses at VCUQatar approaches the discussion in a novel manner. This discussion relies on explicating samples of student writing in undergraduate writing courses. The analysis includes comparisons of

student's abilities to reflect on their performance in response to a particular assignment prompt.

This study includes a content analysis of the instructional materials used in three years of two foundational writing courses, Focus Inquiry I and Focus Inquiry II, offered to first year students at VCUQatar. These courses were chosen because they represent the initial contact Liberal Arts and Studies Program faculty has with ESL and EFL learners at VCUQatar. The course materials, including syllabus, assignment prompts, guidelines, and feedback on written work were analyzed to measure the degree to which process writing, assignment sequencing, scaffolding, peer review, and writing portfolios allow students opportunities to practice their writing skills prior to the final assessment. The degree to which such methods are used in course material will demonstrate a successful integration of writing theory into the curriculum at VCUQatar. The courses were measured for the degree to which they allowed the iterative stages of process writing for individual assignments.

Three years of documents from Focus Inquiry I and Focus Inquiry II were used for this analysis. Interviews with Art History, Graphic Design, and Liberal Arts and Sciences faculty about their teaching experiences supplement the student reactions to the expectations of the curriculum. Writing samples from sixty students enrolled across ten sections of these courses were assessed. Student writing was analyzed to determine the extent to which they acknowledged the writing assignment and their ability to meet the criteria. Five writing assignment guidelines were used to provide insight into the rhetorical context of the course.

The discussion also provides well-researched recommendations to faculty interested in improving assignment design, as well as writing pedagogy. Our suggestions include strategies for strengthening the incorporation and teaching of argumentative writing into a course, including assessment practices. An analysis of writing samples and assignment guidelines identifies key features of successful academic writing in this setting. The rhetorical properties of student text and the faculty instruction given in the assignment prompt are analyzed. This combination of textual

analysis allows for a much richer understanding of the writing situation in which students are performing.

By utilizing workshop sessions and peer feedback to train students as writers, the writing faculty members at VCUQatar have been able to connect for students their educational experiences in both their design and writing classes.

The main purpose of this investigation is to examine the effects of multinational student perceptions of liberal arts curriculum at an international branch campus. Such a study will offer suggestions for liberal arts faculty around the world who are teaching an increasingly diverse body of students. A sustained look at two specific courses within the first-year writing experience at VCUQatar allows us the opportunity to consider both student and faculty expectations of the learning process and outcomes. The discussion is informed by content analysis of classroom documents, including syllabi, assignment guidelines, and student writing. As such, this is a qualitative consideration of the teaching and learning experience in during students' first year in writing classrooms at VCUQatar.

### **A Writing Case Study: Focused Inquiry I**

These courses are taught with a common syllabus, in conjunction with those offered on the Richmond campus. There are three units: Self/University, the University/Community and Culture/Global Citizenship. These three thematic units have accompanying major assignments, which are three-to-five page final essays and an oral presentation. Other than these requirements and common text in syllabi, the courses reflect the interests of the individual instructor. One key assignment occurs early on, asking students to focus on visual texts. Learning how to read and write about visual texts means that the composition classroom becomes a space where students are grounded in the principles of interpreting and understanding art. Thus, the Writing About Art or Visual Culture assignment is quite flexible; the goal is that students are required to examine and consider the properties of an advertisement, painting, or object and analyze how the parts contribute to the whole. Grounding students in the basics of analyzing visual culture supports their learning in later classes when they will

have to create their own brand, logos, and creative works. Students gain familiarity with analytical concepts through this first assignment and overcome their fear of writing. One student noted, "I was petrified ... especially in the first essay when we had to write about art" ("Personal Development," personal communication, 2013). In such post-assignment reflections, students acknowledge their concerns about their performance. They gather such pieces in their end of semester writing portfolios, which allows a second chance for reflecting on one's progress both within an assignment and across all of the assignments of a course.

#### **Making Artists into Writers: Assignment Sequencing**

Focused Inquiry I and II are created with the premise of assignment sequencing in mind. If students are able to pass these courses in sequence, then the ideas of sound writing are reinforced. If they earn lower than a C, then they repeat the course in order to practice the concepts. For each three-to-five page essay in Focused Inquiry, faculty members are encouraged to utilize the workshop approach where students draft their ideas, receive feedback, and then revise for their final version. Three essays, repeated by three essays in Focused Inquiry II, allow students to gain familiarity with the basics of academic prose. Students are cognizant of how these opportunities allow them to develop their skills, as they discuss in their reflection papers:

When I wrote my first essay it was preferred to write more than one draft. Having to write many drafts helped me improve my writing skills. When I thought I was done with an essay, I printed and read it aloud to be able to hear my mistakes ("A Great Achieving Semester," personal communication, 2012).

The drafting process is a way students further define their ideas and document their progress of assignments over the course of the semester. One student reflects on the various stages in the Writing about Art assignment, particularly with her ability to generate thesis statements:

My first attempt of writing a thesis statement was horrifying. ... [the] thesis statement is not valid because it does not mention why it is important. I revised the thesis statement and came up with a

different solution ... it was still incomplete and needed more revision. My thesis statements are still weak; they need to be more specific, and it should have a valid argument, which I am very bad at ("Skill Achievements 1," personal communication, 2013).

By calling attention to writing as a creative, rather than solely academic practice, students are able to make the connections for themselves over the duration of the semester:

As an art student, I found writing as difficult as explaining my paintings. By time, I found that writing can be a better way of expression than talking, because, unlike talking, writing cannot be interrupted. Taking Focused Inquiry II allowed me to understand most of my mistakes in order to improve. I realized that practicing is one of the most important keys to succeed in writing, just like drawing, painting, and even public speaking ("Practice is Key," personal communication, 2012).

The chair of one of the majors remarked to a senior student how impressed he was with her essay application for a competition. "I learned how to write in Focused Inquiry," said the senior who was graduating with a degree in Painting and Printmaking. Her memories of the principles of sound writing still had relevance three years later. She is an example of the type of lasting change such instruction can have on students. This anecdote is also another reason that a sustained longitudinal study of students across the majors at VCUQatar could result in useful findings for faculty across the disciplines.

#### **Scaffolding**

While the two parts of Focused Inquiry are designed for first-year students specifically, the other writing courses each have their own role in developing students' writing habits. In a design-themed curriculum, this might be one model of supporting students' writing, particularly those in the ESL or EFL categories. Rather than attempting to "fix" everything at once, spreading out the skills students must attain throughout their education is an example of scaffolding. Writing and Rhetoric Workshop, for example, is the next course for students across the majors and in this course students work towards mastery of research principles. Faculty members are encouraged to use a

formative approach to early assignments and allow students opportunities to demonstrate competency.

The next course in the sequence, Textual Analysis, offers a variety of electives, including analysis of poetry, film, or novels, and affords students opportunity to work with specific types of text in a concentrated way. The penultimate writing course for graphic and interior design majors, which also counts as a LA elective for fashion design, is known as Writing in the Workplace. This course features workplace style issues students may encounter as professionals. It included the standard cover letter and resume, but students also engage in creating Case Studies on ethical or communication dilemmas, as well as Consultant Teams where they design interventions for industry clients with contemporary problems. Such assignments help students make connections between classwork and the need for writing skills in their future professional lives.

#### **Peer Assessment**

Peer review can add value and present challenges in any writing classroom; both are even more pronounced in a room with EFL and ESL learners (Topping, 1998, p. 250). Peer feedback in an art and design environment, however, is different because of the amount of time students spend in their studio classes giving and receiving critique in groups. Guided by faculty, students spend the majority of time in their majors drafting pieces, demonstrating them, receiving feedback, and utilizing it, either revising or building it into their next project. These skills help them to consider client needs, whether a hotel chain, marketing department, or fashion icon. This consideration of the client is an example of audience awareness; the need to adapt and reconfigure for the needs of the audience, and the role of the peer in guiding one towards those realizations is similar to the peer feedback and audience awareness required in peer review workshops in their writing class. Focused Inquiry I makes use of these common formative practices to improve student learning by treating each assignment as an iterative practice so students can maximize their success. Through peer feedback, students are engaged in making meaning of their texts

and those of their classmates rather than relying on the professor as the authority figure— another dynamic that is carried over from their design courses (Topping, 1998, p. 256). A student's reflection on the various ways peer review helps her as a writer outlines the effectiveness of this method in Focused Inquiry I:

Before handing in our paper, we are obligated to participate in peer review workshops instructed by our professor. Peer review allows me to see the wider view of perspective than my own. It is an active participation that the whole class has to join ("Improving My Writing Skills as an Artist," personal communication, 2013).

She also acknowledges her active role in the peer review process of giving as well as receiving feedback. This is the type of connection peer review and writing process pedagogy makes possible for students in courses outside their major:

Not only it is beneficial for my peer to get criticisms from someone else, it also a test for myself to identify all the flaws in my peer's essay. It is a good practice to be conscious of other people's mistakes in order to not do the same. In conclusion, evaluating each other's writings involves pointing out problems and complimenting strengths, which increases confidence ("Improving My Writing Skills as an Artist," personal communication, 2013).

Peer review workshops are essential tools for students to receive feedback, test their ideas, and improve their arguments. The draft stage is important for non-native speakers of English as peer feedback helps them clarify the key concepts in their papers. For design majors at VCUQatar, the peer draft workshop mimics the critique stage for work in classes in their majors. Using a workshop in a writing class helps make thematic curricular connections between writing and other creative disciplines. Faculty can help students overcome their confusion by highlighting writing as a multi-stage process much like the approach to design materials.

#### **Writing Portfolios and Self-Assessment**

The writing portfolio is a well-established method of assessment (L. Fernsten & J. Fernsten, 2006, p. 309) and (Kicken, Brand-Gruwel, Merriënboer, & Slot, 2009, p. 472). When used across curriculum or to standardize

performance, the portfolio model needs contextualization (Elbow, 1994, p. 45). In the defined space of Focused Inquiry I and II, however, the final writing portfolio allows students to archive, reflect, and assess their work, which is the essence of student learning and the role of such an assignment (Jensen 2010). In asking students to present and consider their writing activities, the portfolio assignment “redistributes power to students” (Jensen, 2010, p.96) by making them authorities of their own texts.

For design majors, the writing portfolio is another means to create resonance with the work they are engaging in their majors. In their design courses, students assess, prepare, and present overviews of their work, whether over a semester or several courses in their major. Allowing opportunities to gauge the development of their writing identity is an important way of equalizing their liberal arts experience with their degree-related work. Gathering, organizing and categorizing their various writing pieces is an important rhetorical exercise for students and final step in the course in self-directed learning (Kicken, Brand-Gruwel, Merriënboer, & Slot, 2009, p. 455).

An important aspect of the portfolio is the cover letter assignment in which students are asked to consider their development as writers over the course of the semester. This opportunity for self-assessment is as significant in their learning as peer feedback (L. Fernsten & J. Fernsten, 2006, p. 306); they are weighing their strengths, areas for growth, and measures of progress. Students can demonstrate an understanding of the role of the course in their development both as writers and artists. Such commentary is counter to the verbal exchanges they often have with faculty. “Students often prioritize classes in their major rather than those in general education,” one instructor shared. “They will come in and say ‘I’m not coming to class today because I have a project due in Interior Design.’” The prioritization of design related classes is an example of students’ lack of acknowledgement of how liberal arts courses such as literature and writing could inform their practice as artists.

Other barriers to the student engagement in the general education curriculum include cultural ideas about

the purpose of education for Qatari women. “A student once told me that she eventually ‘will be married and have children’, ” a faculty interviewee who teaches in Graphic Design recounted. “I shouldn’t push her so hard in the course because the degree was not going to be used in the workforce.” The social expectation for female Qatari students, approximately 80% of the enrollment at VCUQatar, to be married after university and use their education chiefly as mothers raising the next generation of citizens. The fertility rate for married Qatari women is high, as most women have 5 children and are married by 23, many of them while enrolled in university (El Guindi 2012, 551). “Yes, students tell me all the time their degree won’t be used after marriage,” confirmed another faculty member in the Art History department. Familial expectations for women tend towards martial responsibilities superseding professional goals. Such social expectations neutralize many of the motivational techniques used by faculty to galvanize students towards high wages or prestigious jobs. “Many of these students don’t need to work,” another faculty participant said, referring to the high degree of affluence of the Qatari students. “So the rationale of good grades to secure a good job does not work.” In absence of the traditional motivation techniques, for employment, the liberal arts faculty has to find alternate ways to make meaning in the curriculum for their students. Often this comes through selecting texts and materials that are related to the Middle East region or contemporary themes, such as women’s issues, that students will find engaging.

Some students do make meaning for themselves during the writing process itself, as they are asked to reflect on their writing as a body of work: one first year student reflected, “The most common misconception that students believe is that they no longer need to write once they have entered a fine art and design institution” (“Improving My Writing Skills as an Artist,” personal communication, 2013). Students with well-established writing practices also identify self-assessment as key to further development: “My writing this semester has been very consistent. With my essays, I have been able to articulate good arguments and write stronger papers. However, in order for my writing

to advance, my self-editing skills need to improve" ("Semester Self Evaluation 1," personal communication, 2011).

Portfolios have been used by faculty in Focused Inquiry I, II, and the Writing and Rhetoric Workshop to help students reflect on their progress as writers over the course of the semester. The portfolio cover letter offers them a chance to present an overview of their identity and development as writers. Students are asked in their cover essay to "reflect conceptually on the class, your writing, and your learning" (Rajakumar, personal communication, April 2013). This invitation to digest one's experiences is essential for students who are learning confidence in establishing their voice as artists; both design and writing are linked. Students' reflections in their cover letters are revealing; they explore their position compared to perceived skills at the start of the semester: "At first I found difficulty in writing formally" ("A Great Achieving Semester," personal communication, 2012). They make arguments about their ability to improve. As one student reflects, "I truly believe that the difficulties I faced is why I improved. Without knowing my mistakes, how else would I know what to fix?" ("Personal Development," personal communication, November 15, 2013).

### **Discussion**

This research offers overviews of the implications for teaching undergraduate writing in international settings, in particular recommendations for faculty teaching writing intensive courses. The traditional methods of iterative writing practice resound with the stages of the design process. Writing, drafting, giving and receiving feedback, and revising are key elements of the composition process that are even more crucial for second language learners. What this project has revealed is that liberal arts curriculum can be strengthened if faculty work together across the disciplines to explicitly reference these similarities to students.

In the instance of VCUQatar, this has meant that writing faculty meets and discusses the challenges faced by other faculty with writing intensive courses, namely those in the Art History major. While at the time of publication, these discussions are in the early stages, there are future plans and possibilities for a co-taught course or for faculty members to

work together in designing and delivering their courses to reiterate core writing principles to students. Together they can echo for students the foundational principle that writing, like design or the creative arts, is a process based activity: the creation and implementation of low stakes writing allows students to break down major formal assignments, such as research papers, into successive steps.

Another instance of faculty sharing knowledge is the Writing in the Disciplines (WID) seminar held for faculty across the six Education City branch campuses. Led by writing faculty from Texas A and M University in Qatar and VCUQatar, the day long seminar offered participants suggestions, examples, and exercises created around syllabus and course design that could boost process writing methodologies. The WID seminar provided an overview of the research behind writing as learning pedagogy that helped faculty participants create a plan to incorporate practice, feedback, and progression into their syllabi. These types of professional development opportunities are essential for faculty to build networks of collaboration.

Students improve the most when faculty members are explicit in their assignment design and prompts as to their evaluation or assessment criteria. Faculty prompts greatly influence student writing and can help frame the results.

Students also need faculty to make connections for them across the curriculum of shared writing skills and tasks. Often faculty are not aware of the nature of the assignments that they assign; many primary sources, for example, require students to demonstrate an ability to juggle multiple voices at once, a skill they may not have been taught.

While students do demonstrate learning over a prolonged period, from the first year to their third, for example, faculty can shorten or accelerate this learning period by being more explicit in their writing prompts. Through samples, gathered as rhetorical artifacts, we can see how the language of prompts and other documents, such as syllabi are essential in guiding students as they create responses to their assignments. In their reflective writing, students can express realizations on their own about



the interconnected nature of their courses. But such acknowledgements were not true of all students. For ESL students, the challenges of performing in their second or third language, English, are compounded by other situational factors, including their motivation, adaptability, and utilization of campus resources, including the professor's office hours or Writing Center services. For many students in this case study, the difference between success and frustration was attributed to the degree to which they could successfully meet the demands of the writing tasks they were assigned. This type of analysis shows how students who begin to grasp the fundamentals of argumentative writing structure can understand their rhetorical functions in other classes. In so doing, we advocate for more situated studies such as this one.

#### **Allies on Campus**

In class, writing instruction is of vital importance to student development. There are also two other resource areas have been major supporters of good writing pedagogy at VCUQatar: the library and the Writing Center. Both are academic services typically available at most American universities; the degree to which they are integrated into the writing courses can supplement the overall support available to students in their long-term writing development.

The VCUQatar University library is staffed with research librarians who are assigned to the various departments; because of the large number of Focused Inquiry classes, there are several librarians, in addition to the LAS designate, who are paired with faculty members to offer information literacy sessions. These sessions are a two-part series, which take approximately three hours, or two class periods. The librarian works with the faculty member to cover skills relevant to the final research essay assignment, then presents the following in class: finding and evaluating credible sources, paraphrasing, and citing. This allows students to receive information from more than one knowledgeable source, and establish a relationship with the library staff. The diversification of teaching this material helps support the faculty member as well as the students and the librarian. This 360-degree collaboration is one of the clearest examples of the ways in which writing courses can engage other parts of the

institution to support the mission of developing holistic writers.

The second major support system for first-year writing courses at VCUQatar is the Writing Center (WC). The center boasts two full-time and one part-time trained staff members who are available to meet with students in a one-on-one appointment, either pre-booked or walk-in. The WC also affords an excellent peer tutoring system, which has tremendous success when the tutors and staff have been furnished with the assignment guidelines and rubrics ahead of time. Faculty collaboration with the writing center includes requiring certain students to attend sessions in the WC if they need additional support for a particular assignment. In many instances, the peer tutors are students who remember taking Focused Inquiry or another class for which they are working with a tutee; their position as learners can help decode assignments for their tutees. This is a learning circle where both sets of students, the peer tutors and their peers, are reinforced in good practice through their work together.

#### **Allies in the Classroom**

Given the intimate nature of the VCUQatar community, with less than 100 faculty members, many of the collaborative connections between faculty result in cross-pollination in the classroom. For example, in the Design Internship course, the design professor invited a member of the LAS faculty to talk to students about cover letters and resumes; sharing class time and providing resource support to colleagues is an advantage of this approach, sending the message to students that these skills are multi-disciplinary and integrated across the curriculum. These kinds of initiatives could be more widely implemented at universities with more administrative support.

Another example of a focused writing course is Writing in the Workplace, in the Client Consultancy unit. Design faculty members participated as clients in the fall of 2014, by offering a problem as a client project, which students could bid for. This assignment, designed to simulate a design firm's competitive pitching and bid award, is perhaps the clearest example of drafting, revision, and polishing. Students formed teams, which simulated their own consultant companies, complete with name, vision,

mission and logo, as they would if they were creating products in any of their design classes. Once teams assembled, they all participated in a bid day, in which clients presented real-world scenarios. Both corporate entities, such as Vodafone, and faculty member exhibits were presented to the student teams, who chose two projects to bid on. The client then awarded each team with the winning bid work on executing their proposed solution. The Client Consultancy Unit is one of the most exciting aspects of the Writing in the Workplace course because students see how writing is connected to their professional experiences.

The introduction of Art Education in this course was another example of integrating writing within the arts curriculum. Working in teams, students were asked to consider the needs of various stakeholders of the Mathaf: Arab Museum of Modern Art. Students were asked develop a training module in the basics of art appreciation to implement for the guards of the museum. In teams, they interviewed security guards and janitorial staff to assess their language abilities, interests, and previous experience with art. This assignment required students to synthesize their general knowledge about art appreciation for a specific audience in an iterative process. They created a prototype, which was then demonstrated to their target audience. Based on feedback, the groups revised their documents, which included a range of brochures, pamphlets, flashcards, and other print materials. The course had mostly juniors and seniors and is usually taken in their last year of study; Art Education is the final unit in this course and one of the strongest examples of bringing together art curriculum and writing pedagogy.

#### **Art History**

During the course of this investigation, faculty members of the newly added art history major at VCUQatar raised the common challenge of covering material while accommodating writing pedagogy in a discipline specific course. "I can't get through my material, let alone deal with their writing issues," faculty said in discussions. This content dilemma is familiar to Writing in the Disciplines proponents; instructors who are under pressure to get through material will not

make time for tasks they feel students should have gained in their writing courses. Faculty members are supportive of the emphasis on writing in required courses, which is similar to the support of art faculty of the liberal arts (Salmon & Gritzer, 1990, p. 70).

Several discussions about the level of students' writing led to a collaboration between LAS and Art History faculty; they suggested pairing the foundational survey courses of art history required for all students regardless of major, with the two sequences of Focused Inquiry. This idea was met with some resistance by LAS faculty who felt that a skills-based approach to a writing course downgraded the LAS offerings. "We are not a 'fix-it' shop," a faculty member exclaimed during a department meeting when the idea of a paired teaching approach was raised. "We have our content areas too," someone retorted. The idea stalled at the level of gaining departmental support. While the faculty members originally engaged by the idea were assigned to other courses, those with the potential to pair the survey course of Art History and Focused Inquiry lacked direction about how to do so. There is potential to revive such an idea, but it will take a more concerted effort from the chairs of the collaborating departments. This example of the start and stop nature of collaborative projects across the disciplines demonstrates that the responsibility of teaching writing is still a contentious one between faculty of various disciplines.

#### **Designers and Citations**

One of the debates at VCUQatar regarded standardization of citation style across the curriculum; many were advocates of this approach and in favor of using the Chicago Style Manual. Students who were presented with a variety of style guides, including MLA, APA, and Chicago, might benefit from this consistency. When the LAS faculty explored this issue further, the discussions revealed that faculty members across the majors were unsure of citation style requirements, since they were not required in their specific disciplines. The idea of a campus-wide citation style is still under discussion, but is one example of how the Qatar campus can see and address curricular issues in a much more flexible manner than a larger campus with more stakeholders and programs.

### Allies Across Campuses

One of the most intriguing aspects of the Education City (EC) project is the proximity of so many well-established academic programs to one another. The benefit of this is that there is a knowledge-sharing entity that can work in a myriad of ways. TAMU at Qatar organized a "Writing in the Disciplines" faculty workshop for a liberal-arts-themed conference. The seminar was designed to support faculty at the EC branch campuses and other educational institutions in Qatar to assist in syllabus development and assignment design to more effectively utilize writing pedagogy in the disciplines. These types of efforts bring together professional WC staff, faculty, and trainers to share best practices. Discussion included sharing of assignment design and assessment practices, as well as broad principles related to Writing Across the Curriculum and Writing in the Disciplines practices. Participants included directors of writing centers as well as writing faculty.

### Future Possibilities

The growth of Arabian Gulf economies means that the expansion in higher education is likely to continue. As more students enroll in institutions like the branch campuses in Qatar's Education City and the universities mature in their programmatic initiatives, there will be more opportunities for collaboration across the curriculum. Future areas for curricular development, specifically in the area of writing pedagogy, include interdisciplinary

courses in the vein of Writing Across the Curriculum or Writing in the Disciplines. Faculty members who are interested in these sorts of initiatives will need institutional support in order to implement them. Centers of Teaching Excellence or Writing Programs are examples of other ways institutions could formalize their support for a cross-pollination of writing practices.

Other interesting possibilities for collaboration through curriculum are the cross-registered or co-taught classes within the EC branch campuses. Students are able to enroll in certain electives across the six programs, which mimics a much broader set of course offerings typical of a larger university. As faculty become aware of research interests and courses, they will be able to continue to share resources, knowledge, and perhaps eventually teaching space. While co-taught classes are currently offered by faculty from the same institution, sharing faculty as multidisciplinary experts across programs would be an asset to building a holistic curriculum, boosting students' academic skills, and creating the mega-campus that is the core of the EC project.

Finally, a center for teaching excellence or research would be an essential addition to such multi- varsity campuses where faculty members can receive support in addressing context specific problems, such as teaching writing to new populations of learners.

## LITERATURE

1. Al-Jarrah S.R., Al-Ahmad, S., 2013, Writing instruction in Jordan: Past, present, and future trends, *System*, 40(1), pp. 84-94.
2. Christie, F., Mission, R., 1998, Learning the literacies of primary and secondary schooling, *Literacy and Schooling*. London, Routledge.
3. Colombi, M. C., Schleppegrell, M.J., 2002, Theory and practice in the development of advanced literacy, *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages*. Mahwah, NJ, Erlbaum.
4. Eggins, S., Wignell, P. et al., 1993, The discourse of history: distancing the recoverable past, in M. Ghadessy (Ed.) *Register Analysis: Theory and Practice*, pp. 75-109.
5. Elbow, P., 1994, Will the virtues of portfolios blind us to their potential dangers?, in L. Black, D. Daiker, J. Somners, and G. Stygall (Eds.) *New Directions in Portfolio Assessment: Reflective Practice, Critical Theory, and Large Scale Scoring*, pp. 40-55.
6. El Guindi, F., 2012, Milk and Blood: Kinship among Muslim Arabs in Qatar, *Anthropos*, 107(2), pp. 554-555.
7. Fernsten, L., Fernsten J., 2005, Portfolio assessment and reflection: enhancing learning through effective practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 6(2), pp. 303-309.
8. Jenson, K., 2010, The panoptic portfolio: reassessing power in process-oriented writing instruction, *JAC*, 30(1), pp. 95-141.

9. Kicken, W., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J., Slot, W., 2009, Design and evaluation of a development portfolio: How to improve students' self-directed learning skills, *Instructional Science*, 37(5), pp. 453-473.
10. Pessoa, S., Miller, R.T., Kaufer, D., 2014, Students' challenges and development in the transition to academic writing at an English-medium university in Qatar. *IRAL*, 52(2), pp. 127-156.
11. Profanter, A., 2011, The Middle East at a crossroad: An educational revolution. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 15, pp. 1257-1261.
12. Sabbagh, K. M. et.al., 2012, Addressing the 100 million youth challenge: perspectives on youth employment in the Arab world in 2012, *World Economic Forum*, pp. 25-30.
13. Salmon, M., Gritzer, G., 1990, Liberal arts in the studio classroom: A survey of art faculty, *Visual Arts Research*, 16 (2), pp. 59-78.
14. Salmon, M., Gritzer, G., 1992, Parallel content: Social science and the design curriculum, *Design Issues*, 9(1), pp. 78-85.
15. Stenglin, M., R. Iedema, 2001, How to analyze visual images: A guide for TESOL teachers, in A. Burns & C. Coffin (Eds.) *Analysing English in a Global Context*, pp.194-208.
16. Topping, K., 1998, Peer assessment between students in colleges and universities, *Review of Educational Research*, 68(3), pp. 249-276.
17. Watson, D. T., 2009, *The role of English in the provision of high quality education in the United Arab Emirates*. Doctoral dissertation. University of South Africa, Pretoria, South Africa.

УДК 378.147:371.124  
ББК 4448.902

**М. В. Фоминых**  
Екатеринбург, Россия

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**АННОТАЦИЯ.** В работе проанализирован и классифицирован технологический инструментарий современной системы педагогического образования, рассмотрено понятие педагогической технологии в современной педагогической науке и практике, определены общие признаки педагогической технологии, обозначены базовые технологии профессиональной подготовки студентов высшего педагогического учреждения, дается краткий обзор современного состояния системы высшего педагогического образования в России. Педагогический инструментарий в данной работе определен как набор педагогических технологий, применяемых в образовательной процессе и представляющий собой специфические (педагогические) инструменты, с помощью которых осуществляется формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций; личностных свойств и качеств человека, а также диагностика уровня их сформированности на конкретный момент времени. Педагогическая технология, в свою очередь, рассматривается в общепринятом понятии как специальный набор форм, методов, способов, приёмов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе на основе декларируемых психолого-педагогических установок, приводящий всегда к достижению прогнозируемого образовательного результата с допустимой нормой отклонения. В работе сделан вывод, что по частоте применения в технологическом инструментарии современной системы педагогического образования преобладают технологии проблемного обучения.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогический инструментарий, педагогические технологии, педагогическое образование, студент, высшее учебное заведение.

**Сведения об авторе:** Фоминых Мария Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германской филологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет; адрес: 620000, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, к. 0-200; e-mail : [fominykh.maria12@yandex.ru](mailto:fominykh.maria12@yandex.ru).

**M. V. Fominykh**  
Ekaterinburg, Russia

## TECHNOLOGICAL TOOLS OF MODERN SYSTEM OF TEACHER EDUCATION

**ABSTRACT.** The technological tools of modern system of teacher education are analyzed and classified in the article, the notion of pedagogical technologies is discussed, the general characteristics of pedagogical technology are observed, the fundamental technologies of professional training of students of higher pedagogical institutions are discussed, a brief overview of the modern state system of higher pedagogical education in Russia is given. Pedagogical tools in this work is defined as a set of teaching techniques used in the educational process, which represents a specific (pedagogical) tools, with the help of which the formation of the necessary general cultural and professional competencies, personal characteristics and qualities can be; and also for diagnostics of level of formation of it at a particular time. Pedagogical technology is considered in the conventional notion of how a special set of forms, methods, ways, techniques and tools in teaching systematically used in the educational process on the basis of declared psychological-pedagogical units, leading always for achievement of predictable educational outcome with the allowable rate of deflection. The work concluded that the frequency of the usage of technology of problem-based learning as the technological tool of the modern system of teacher education is prevailed.

**KEYWORDS:** teaching tools, educational technology, teacher education, student, higher education institution.

**About the author:** Fominykh Maria Vjacheslavovna, PhD in Pedagogy. Associate Professor of Chair of German Philology, Russian State vocational-pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

В настоящее время в России существует более 300 высших учебных заведений, где студент может получить профессию учителя. Около половины из них являются узкопрофильными, а если быть точнее, обучают студентов только профессии учителя [8,9]. Стандартными сроками подготовки бакалавров-педагогов служат 4 года для обучающихся по очной форме, и 5 лет – по вечерней и заочной. Также, в соответствии с новыми стандартами, программа обучения разделена на 3 цикла, с входящими в каждый из них базовой и вариативной частями (состав часов в последней определяется непосредственно вузом). Набор дисциплин в базовых частях естественнонаучного и гуманитарно-социально-экономического циклов для различных педагогических специальностей отличается незначительно. 80% часов в них занимают такие предметы, как педагогика, история, психология, педагогическая риторика, философия, иностранный язык, экономика образования и, как общая дисциплина для всех без исключения вузов страны, безопасность жизнедеятельности [8]. Профессиональный цикл делает упор на подготовку, во-первых, в областях культуры, образования либо социальной сферы (как трёх широких направлений педагогической направленности), а во-вторых, в сугубо узкопрофильных дисциплинах, присущих педагогике того или иного образовательного предмета – будь это какая-либо из десятков точных или гуманитарных наук.

Следует отметить, что общее качество обучения в педагогических вузах, согласно исследованиям, проводимым мониторингам и опросам, считается достаточно высоким [8.9] и, в случае дальнейшего поднятия престижа профессии обычного педагога, имеет все шансы вновь подняться на мировой уровень. Наивысшим рейтингом популярности среди нынешних как абитуриентов, так и работодателей пользуются преподаватели иностранных языков, правовых дисциплин, современных информационных технологий, а также социальные педагоги и педагоги-психологи [8].

Так, нами был проанализирован технологический инструментарий современной системы педагогического образования. На сегодняшний день не существует унифицированного опреде-

ления образовательной технологии. Несмотря на наличие множества трактовок этого понятия (П. Пидкасистый, А.Я. Савельев, В.А. Сластенин, Д.В. Чернилевский), технология обладает неизменными признаками (В.А. Сластенин) [4]:

- Наличие четко и диагностично заданной цели как ожидаемого результата;
- Представление изучаемого содержания материала в виде системы познавательных и практических задач, ориентировочной основы и их решения;
- Наличие достаточно жесткой последовательности, логики, определенных этапов усвоения материала, набора профессиональных функций и т.п.;
- Указание способов взаимодействия участников учебного процесса;
- Мотивационное обеспечение деятельности педагогов и студентов, основанное на реализации их личностных потребностей в этом процессе;
- Указание границ правилосообразной (алгоритмической) и творческой деятельности педагога, допустимого отступления от однообразных правил.

Педагогические технологии традиционно называются организационными формами и методами обучения, которыми преподаватель пользуется при подготовке и проведении учебного процесса, а его функции сводятся к осуществлению системы последовательных операций по организации, слежению, контролю и коррекции деятельности студентов.

К числу базовых технологий профессиональной подготовки относятся:

а) традиционные технологии, ориентированные на массово-репродуктивный характер подготовки будущих специалистов и обеспечивающие становление отдельных (частных) компонентов педагогической деятельности. Традиционные технологии не обеспечивают целостное формирование личности специалиста.

б) инновационные технологии, включающие в себя имитационные и неимитационные технологии активного обучения. К инновационным технологиям Д.В. Чернилевский относит тех-

нологии модульного, проблемного и дистанционного обучения, имеющие личностно-ориентированный, личностно-деятельностный или проектный характер. В эту же категорию целесообразно включить технологию контекстного обучения, технологию открытых систем интенсивного обучения и информационные технологии [1,2,4,5,6].

Противоречия между этими двумя технологическими аспектами профессиональной подготовки будущего учителя отражают расхождение между профессиональным развитием учителя и его подготовкой к предметной деятельности. Поэтому и сегодня актуальным является вопрос: «Что нужно для того, чтобы провести эффективное, интересное занятие в вузе?».

Проанализировав технологический инструментарий современной системы педагогического образования, мы пришли к выводу, что основным технологическим инструментарием современной системы педагогического образования является:

1. Технологии проблемного обучения.
2. Игровые технологии.
3. Групповые технологии и коллективное творческое дело.
4. Технологии развивающего обучения.
5. Технологии разноуровневого обучения.
6. Технологии коллективного взаимообучения.

Таким образом, проанализировав и классифицировав технологический инструментарий современной системы педагогического образования, можно сделать вывод, что по частоте применения преобладают технологии про-

блемного обучения.

К важным профессиональным качествам будущего педагога следует отнести такие как: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия.

При организации дидактического процесса, необходимо учитывать следующие важные обстоятельства. Во-первых, дидактический процесс традиционно ориентирован на развитие личности обучаемого, прежде всего, в содержательном плане: сообщение определённой суммы знаний, развитие специальных умений и формирование профессиональных навыков. Во-вторых, выявление истинного уровня развития педагогических способностей студентов, тем более динамики его изменения, само по себе, является непростой задачей, требующей подбора специальных методик и диагностик и разработки грамотного плана их применения. В-третьих, мотивы деятельности личности, в том числе (а может быть и в первую очередь) учебной, очень подвижны: они перетекают из одной формы в другую, часто существует и конкуренция различных мотивов, в результате которой одни мотивы заменяются другими. Кроме этого, необходимо учитывать общепрофессиональные и организационно-методические особенности подготовки студентов вуза, а также особенности, связанные с индивидуально-типологическими различиями в способностях обучаемых и со спецификой изучаемого предмета.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бекаревич Т. И. Понятие «подход» в теоретических исследованиях по методике преподавания иностранным языкам в начальной и средней школе [Текст] / Т. И. Бекаревич // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 314-316.
2. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков [Текст] / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. - СПб.: Из-во БЛИЦ, Cambridge University Press, 2001, - 224 с.
3. Сериков, В. В. Субъектная реальность педагога [Текст] / В. В. Сериков // Педагогика. - М., 2005. - № 10. - С. 53-62.
4. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / В. А. Слостенин, Г. И. Чижаква. - М. : Академия, 2003. - 192 с.

5. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. — Москва: ИКЦ «МарТ», 2004.
6. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Н. Е. Щуркова. — М. : Пед. общество России, 2005. — 256 с.
7. Colder, B. J . Stow B M. Self-perception of intrinsic and extrinsic motivation [Text] / B. J. Colder // J. Pers. Soc. Psychol. — V. 31. 1975. — P. 599-605.
8. Педагогические вузы России [Электронный ресурс]. URL: <http://Academia.ru> — Загл. с экрана. (дата обращения: 20.11.2015).
9. Педагогические вузы России [Электронный ресурс] . URL: // Режим доступа : URL: <http://минобрнауки.рф>— Загл. с экрана. (дата обращения: 17.01.2016).

#### LITERATURE

1. Bekarevich T. I. Ponjatie «podhod» v teoreticheskikh issledovanijah po metodike prepodavaniya inostrannym jazykam v nachal'noj i srednej shkole [Tekst] / T. I. Bekarevich // Teorija i praktika obrazovanija v sovremennom mire: materialy mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, fevral' 2012 g.). — SPb.: Renome, 2012. — S. 314-316.
2. Kolesnikova, I. L. Anglo-russkij terminologicheskij spravocnik po metodike prepodavaniya inostrannyh jazykov [Tekst] / I. L. Kolesnikova, O. A. Dolgina. - SPb.: Iz-vo BLIC, Cambridge University Press, 2001,- 224 s.
3. Serikov, V. V. Sub#ektnaja real'nost' pedagoga [Tekst] / V. V. Serikov // Pedagogika. — M., 2005. — № 10. — S. 53-62.
4. Slastenin, V. A. Vvedenie v pedagogicheskiju aksiologiju [Tekst] : ucheb. posobie dlja studentov vuzov / V. A. Slastenin, G. I. Chizhakova. — M. : Akademija, 2003. — 192 s.
5. Pedagogicheskie tehnologii: Uchebnoe posobie dlja studentov pedagogicheskikh special'nostej / Pod obshhej red. B.C. Kukushina. — Moskva: IKC «MarT», 2004.
6. Shhurkova, N. E. Pedagogicheskaja tehnologija [Tekst] : ucheb. posobie dlja studentov vuzov / N. E. Shhurkova. — M. : Ped. obshhestvo Rossii, 2005. — 256 s.
7. Colder, B. J . Stow V M. Self-perception of intrinsic and extrinsic motivation [Text] / B. J. Colder // J. Pers. Soc. Psychol. — V. 31. 1975. — P. 599-605.
8. Pedagogicheskie vuzы Rossii [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://Academia.ru> — Zagl. s jekrana. (data obrashhenija: 20.11.2015).
9. Pedagogicheskie vuzы Rossii [Jelektronnyj resurs] . URL: // Rezhim dostupa : URL: <http://minobrнауки.рф>— Zagl. s jekrana. (data obrashhenija: 17.01.2016).



УДК 37.016:811.1:378.678  
ББК Ш12/18-9

**А. Д. Шитикова, Е. М. Кузнецова**  
Томск, Россия

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МУЗЫКАЛЬНЫХ ВУЗАХ: РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРОГРАММЕ ДИСЦИПЛИНЫ**

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье авторы рассматривают проблематику профессионально-ориентированного обучения французскому языку на примере музыкального направления высшего образования. Определена специфика музыкального направления высшего образования и актуальность иностранного языка, в частности, французского для выпускников музыкальных вузов. В основе исследования лежит гипотеза о том, что обучение иностранному языку в высших учебных заведениях музыкального профиля будет более эффективным, если образовательная программа дисциплины «Иностранный язык» в музыкальных вузах будет переработана с учетом особенностей получаемой музыкальной специальности и профиля, а также направлена на развитие конкурентоспособности выпускников на мировом рынке труда. Авторы сформулировали три группы рекомендаций к программе дисциплины «Иностранный язык» для музыкальных вузов, в том числе рекомендации к распределению учебной работы по семестрам (при обучении по программе бакалавриата), рекомендации к содержанию дисциплины «Иностранный язык» с учетом специфики направления подготовки, а также к формам учебной работы. Освоение французского языка выпускниками бакалаврами российских музыкальных вузов открывает для них возможности продолжить обучение в магистратуре французских музыкальных вузов и повысить свою конкурентоспособность на международном рынке труда.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** обучение иностранному языку, высшее образование, профессиональная ориентированность, музыкальное образование, программа дисциплины.

**Сведения об авторах:** Шитикова Алена Дмитриевна, преподаватель эстрадного вокала, Областное государственное автономное профессиональное образовательное учреждение (ОГАПОУ) "Губернаторский колледж социально-культурных технологий и инноваций" (ГКСКТИИ); адрес: 634021, г. Томск, ул. Елизаровых, 76/1, кв.34; e-mail: all.2007@mail.ru.

Кузнецова Екатерина Михайловна, кандидат педагогических наук, Docteur (Sciences de l'Education), и.о. зав. кафедрой романских языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет; адрес: 634029, г. Томск, ул. Лебедева, д. 5а, кв. 19; e-mail: evoinel@gmail.com.

**A. D. Shitikova, E. M. Kuznetsova**  
Tomsk, Russia

## **TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR PROFESSIONAL PURPOSES IN UNIVERSITIES OF MUSIC: RECOMMENDATIONS TO THE SYLLABUS**

**ABSTRACT.** In this paper authors analyse teaching French as a foreign language for professional purposes studying the case of the higher education in the universities of music. The authors define the special features of professional musical education and the importance of foreign languages, especially French, for professional musicians. The study is based on the assumption that teaching foreign language in universities of music will be more efficient if the syllabus "Foreign Language" in such institutions of higher education is adjusted to the specific features of the musical subject area and profile of studies and aimed to enhance graduates' competitiveness on the global labour market. The authors outlined three groups of recommendations to the syllabus "Foreign Language" for universities of music, including recommendations to distribution of language studies throughout all the semesters of the course (for bachelor's degree), recommendations to the content of the syllabus that should take into account the specific features of the definite subject area, recommendations to the types of work. Good level of French language enlarges the opportunity for the graduates of Russian university of music to continue their studies in French universities of music and to enhance their competitiveness on the global labour market.

**KEYWORDS:** foreign language teaching, higher education, language for professional

purposes, musical education, syllabus.

**About the authors:** *Shitkova Alena Dmitrievna, teacher of variety singing, Regional State Autonomous Professional Educational Institution "Governor's college of sociocultural techniques and innovations", Tomsk, Russia.*

*Kuznetsova Ekaterina Mikhailovna, PhD in Pedagogical Sciences, Deputy Head of Department of Romance Languages, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia.*

Современный мир характеризуется стремительным развитием практически всех сфер жизни общества: политической, культурной, экономической и т.д. Развитие и укрепление международных отношений ставит перед участниками интернациональных проектов сложную лингвистическую задачу: обладать достаточным уровнем владения иностранным языком для поддержания и свободного ориентирования в различных темах и вопросах, касающихся определенных профессиональных сфер деятельности. В современном мире огромную роль в жизни общества играет искусство и, в частности, музыкальное искусство как инструмент передачи национальных культурных особенностей и внутреннего мира и мироощущения человека. Следовательно, от выпускников музыкальных образовательных учреждений требуется умение четко и ясно излагать на иностранном языке свою точку зрения по любому вопросу в ситуациях бытового и профессионального общения.

В основе нашего исследования лежит гипотеза о том, что обучение иностранному языку в высших учебных заведениях музыкального профиля будет более эффективным и продуктивным, если образовательная программа дисциплины «Иностранный язык» будет переработана с учетом особенностей получаемой специальности и направлена на развитие конкурентоспособности выпускников данной квалификации на рынке труда.

В общем профессионально-ориентированное обучение можно определить следующим образом: это обучение иностранному языку на неязыковых факультетах, предполагающее комплексный подход к изучению профессионально-ориентированного языка, а также знакомство с культурой страны и приобретением специальных умений, имеющих под собой одновременно профессиональную и лингвистическую базу знаний [Авдукова 1991, Матухин 2011, Патарая 2008].

Следует отметить, что музыкальное профессиональное образование является специфичным, так как

направлено, прежде всего, на развитие внутренних качеств личности, совершенствование эстетического вкуса и расширение культурного опыта человека. Отличительной особенностью музыкального профессионального образования является именно эмоциональная, а не рациональная ориентация обучения. Рассмотрев несколько источников, мы определили музыкальное профессиональное образование как обучение, в основе которого лежат музыкальные воспитание, обучение и развитие обучающегося с целью приобретения музыкальных знаний, умений и навыков для ведения профессиональной музыкальной концертной деятельности и преподавания своего музыкального предмета [Абдуллин 2004, Бойко 2008].

Связующим элементом в нашей работе между сферами профессионально-ориентированного обучения и музыкального профессионального образования является проблема обучения иностранному языку. Ряд федеральных государственных образовательных стандартов по различным направлениям музыкальной подготовки, в том числе и по направлению «Музыкальное искусство эстрады», предоставляет ряд общекультурных и профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник музыкального профессионального учебного заведения. В списке компетенций обозначены владение одним из иностранных языков на уровне бытового и профессионального общения, способность и готовность пользоваться методологией анализа и оценки особенностей исполнительской интерпретации, национальных школ, исполнительских стилей и т.д. [ФГОС, www]

Таким образом, мы можем с уверенностью утверждать, что владение иностранным языком и его использование в дальнейшей профессиональной деятельности является обязательным для выпускников высших музыкальных учебных заведений. Специфика музыкального образования, а также необходимость использования иностранного языка в

профессиональных целях диктует потребность в разработке рабочей программы дисциплины «Иностранный язык» для музыкального образования с учетом профессиональных навыков, умений и знаний, необходимых для работы будущего специалиста.

В ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что такая программа обучения иностранному языку в музыкальном вузе может быть применима для обучения английскому языку. Английский язык является первым в официальном списке международных языков, согласно данным Организации Объединенных Наций [www]. Однако мы считаем, что французский язык не менее важен для выпускников музыкальных вузов, так как он связан с музыкальным искусством не менее тесно, чем английский. Французский язык раскрывает большую часть музыкальной теории, связан с огромными периодами музыкальной истории. Например, один из музыкально-сценических жанров – мюзикл – берет начало от французских варьете, оперетт и т.д., вследствие чего музыкально-театральная лексика изобилует французскими терминами. Помимо музыкального направления, французский язык лежит в основе большей части теории и хореографического искусства [Мюзикл www, Программы www].

На основе нашего исследования мы сформировали несколько рекомендаций к составлению учебной программы «Иностранный язык» для направления подготовки «Музыкальное искусство эстрады» на примере обучения французскому языку.

### **1) Временная структура программы.**

На наш взгляд, программа обучения должна быть рассчитана на семь семестров, начинаться с первого и заканчиваться на четвертом курсах. Оптимальное количество занятий иностранным языком в музыкальном вузе составляет не менее 4 академических часов в неделю, что необходимо для освоения и применения на практике специальных профессиональных языковых знаний. Таким образом, общая трудоемкость дисциплины составляет минимум 448 часов.

### **2) Содержание программы**

По нашему мнению, рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» должна содержать в себе три

раздела: общий курс иностранного языка с профилирующим тематическим уклоном, курс иностранного языка в рамках общих музыкальных дисциплин для направления «Музыкальное искусство эстрады», а также курс иностранного языка для узкоспециализированных дисциплин для каждого из профилей данного направления. Такое разделение способствует эффективному изучению иностранного языка для студентов с разной языковой подготовкой.

Общий курс иностранного языка позволяет студентам изучить и закрепить основные языковые правила и научиться справляться с базовыми коммуникативными задачами в различных сферах общения. Структура занятий по темам общего курса так или иначе должна быть выстроена с опорой на музыкальную сферу деятельности. Например, тема «Города» изучается с учетом грамматических правил, развития речевых умений и т.д. Музыкальная направленность предлагаемых студентам учебных материалов заключается в том, что тексты, аудио- и видеоматериалы должны быть посвящены городам – столицам музыкальных течений и направлений, как то: Вена, Париж, Москва, Санкт-Петербург, итальянские города, Новый Орлеан и т.п.

Иностранный язык для общих музыкальных дисциплин способствует восприятию иностранного языка как средства для решения профессиональных задач музыкальной направленности.

Иностранный язык в рамках узкой музыкальной специализации позволяет студентам изучить особенности выбранной специальности, интегрироваться в профессиональное музыкальное сообщество и использовать иностранный язык для решения профессиональных задач конкретного профиля.

### **3) Рекомендуемые виды учебной работы.**

Для наиболее эффективного освоения языкового материала и коммуникативных навыков мы рекомендуем использовать разнообразные виды учебной работы, включая:

- a) Моделирование ситуации;
- b) Резюме видеоматериалов;
- c) Ролевая игра;
- d) Драматизация;

е) Пересказ на иностранном языке отрывка из истории джазовой музыки;

ф) Прослушивание и разбор текстов джазовых песен;

г) Составление небольшого словаря-гlossария по данной теме;

h) Подготовленное сообщение на иностранном языке по одному из музыкальных течений.

Данные рекомендации к составлению содержания курса позволят наиболее полно отвечать цели обучения иностранному языку для решения коммуникативных задач в профессиональной и бытовой сферах общения. Разработка рабочей программы дисциплины «Иностранный язык» согласно

предложенным рекомендациям учитывает все особенности музыкально-ориентированного обучения французскому языку. Учитывая наличие программы магистратуры по эстраднему направлению в ведущих музыкальных вузах Франции [Программы www], мы можем сделать вывод, что специализация обучения иностранному языку музыкантов, в частности, французскому, способствует повышению международной конкурентоспособности выпускников российских музыкальных вузов и открывает огромные возможности для дальнейшего обучения по музыкальной специальности по всему миру.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Авдукова А. М. Научный текст учебника английского языка как материал для активного и пассивного овладения // Новейшие методы преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей вузов. М.: Изд-во МГУ, 1991.
2. Абдуллин Э.Б. , Николаева Е.В. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004.
3. Бойко Г.Г. Профессиональная подготовка специалиста-музыканта в современных социокультурных условиях // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. №51. 2008. С. 165-170.
4. Матухин Д.Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей // Язык и культура. № 2 (14). 2011. С. 121-129.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения по направлению подготовки 071600 Музыкальное искусство эстрады квалификация (степень) «бакалавр» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/7/20111115133306.pdf> (дата обращения: 13.11.2015).
6. Мюзикл [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Мюзикл> (дата обращения: 17.11.2015).
7. Официальные языки ООН [Электронный ресурс]. URL: <http://www.un.org/ru/sections/about-un/official-languages/> (дата обращения: 13.11.2015).
8. Патарая Е.С. Цели профессионально-ориентированного обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. № 73-2. 2008. С. 131-134.
9. Программы магистратуры в Парижской Высшей национальной консерватории музыки и танца [Электронный ресурс]. URL: <http://www.conservatoiredeparis.fr/etudes/diplomes-delivres/musique/> (дата обращения: 5.12.2015).
10. Программы магистратуры в Национальной консерватории музыки и танца Лиона [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cnsmd-lyon.fr/fr-2/les-formation/departement-chant-et-direction-de-choeurs> (дата обращения: 5.12.2015).
11. Терминология классического танца [Электронный ресурс]. URL: <http://maya-ballet.ru/terminyi> (дата обращения: 17.11.2015).

### LITERATURE

1. Avdukova A. M. Nauchnyy tekst uchebnika angliyskogo yazyka kak material dlya aktivnogo i passivnogo ovladeniya // Noveyshie metody prepodavaniya inostrannykh yazykov studentam neyazykovykh spetsial'nostey vuzov. M.:Izd-vo MGU, 1991.
2. Abdullin E.B. , Nikolaeva E.V. Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya: Uchebnik dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2004.

3. Boyko G.G. Professional'naya podgotovka spetsialista-muzykanta v sovremennykh sotsiokul'turnykh usloviyakh // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena. №51. 2008. S. 165-170.
4. Matukhin D.L. Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku studentov nelingvisticheskikh spetsial'nostey // Yazyk i kul'tura. № 2 (14). 2011. S. 121-129.
5. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya tret'ego pokoleniya po napravleniyu podgotovki 071600 Muzykal'noe iskusstvo estrady kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr» [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/7/20111115133306.pdf> (data obrashheniya: 13.11.2015).
6. Myuzikl [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Myuzikl>(data obrashheniya: 17.11.2015).
7. Ofitsial'nye yazyki OON [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://www.un.org/ru/sections/about-un/official-languages/> (data obrashheniya: 13.11.2015).
8. Pataraya E.S. Tseli professional'no-orientirovannogo obucheniya studentov neyazykovykh vuzov inostrannomu yazyku // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena. № 73-2. 2008. S. 131-134.
9. Programmy magistratury v Parizhskoy Vysshey natsional'noy konservatorii muzyki i tantsa [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://www.conservatoiredeparis.fr/etudes/diplomes-delivres/musique/> (data obrashheniya: 5.12.2015).
10. Programmy magistratury v Natsional'noy konservatorii muzyki i tantsa Liona [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://www.cnsmd-lyon.fr/fr-2/les-formations/departement-chant-et-direction-de-choeurs> (data obrashheniya: 5.12.2015).
11. Terminologiya klassicheskogo tantsa. [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://maya-ballet.ru/terminyi> (data obrashheniya: 17.11.2015).

УДК 81'27  
ББК Ш100.621

**Ю. В. Богоявленская**  
Екатеринбург, Россия

### «ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА»: ОБЗОР СОПОСТАВИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

**АННОТАЦИЯ.** В настоящей статье представлен обзор современных сопоставительных трудов, опубликованных в «Политической лингвистике», одном из ведущих российских научных журналов. Целью данного обзора является систематизация сопоставительных исследований, ставших репрезентантами новых направлений, новых исследовательских стратегий в сопоставительном изучении языков. Выявлен ряд наиболее активно развивающихся областей: сопоставительная политическая лингвистика, сопоставительная политическая метафорология, сопоставительная медиалингвистика, сопоставительная лингвокультурология. Методика сопоставления оригинальных и переводных текстов применяется в работах, посвященных проблемам перевода. Эти работы также вносят значительный вклад в развитие сопоставительной лингвистики. Описываются структура журнала и конкретные результаты, полученные исследователями, работающими в обозначенном русле. Эффективность научного поиска в рамках данных направлений позволяет говорить о том, что сопоставительная лингвистика не теряет своей актуальности и продолжает активно развиваться, совершенствует используемые методики и приемы, понятийно-терминологический аппарат.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** сопоставительная политическая лингвистика, сопоставительная медиалингвистика, сопоставительная лингвокультурология.

**Сведения об авторе:** Богоявленская Юлия Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков, Уральский государственный педагогический университет; адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 465; e-mail : [jvbog@yandex.ru](mailto:jvbog@yandex.ru).

**Yu. V. Bogoyavlenskaya**  
Ekaterinburg, Russia

### «POLITICAL LINGUISTICS»: REVIEW OF CONTRASTIVE RESEARCHES

**ABSTRACT.** This article is a review of contemporary comparative studies published in the journal "Political Linguistics", one of the main Russian scientific journals. The aim of the review is to systematize comparative studies representing new trends, new research strategies in comparative studies of languages. The review reveals a number of most rapidly developing fields of comparative linguistics: comparative political linguistics, comparative political metaphorology, comparative media linguistics, comparative cultural linguistics. The method of comparison of original and translated texts is applied in studies devoted to translation problems. These studies contribute a lot to development of comparative linguistics. It also describes the structure of the journal and the results obtained by researchers working in the mentioned fields. The effectiveness of the scientific search in the context of these fields of study allows to tell about the actuality and active evolution of comparative linguistics, their methodology and modes, conceptual and terminological framework.

**KEYWORDS:** contrastive political linguistics, contrastive media linguistics, contrastive cultural linguistics.

**About the author:** Bogoyavlenskaya Yulia Valerievna, PhD in Philology, Associate Professor of the Chair of the Romance Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

«Политическая лингвистика» - 2012 года прочно вошедшее в десятку широко известное научное издание, с наиболее цитируемых лингвистических

журналов в России. По своему содержанию «Политическая лингвистика» - не узкоспециальный журнал, освещающий исключительно лингвистические аспекты политической коммуникации. В настоящее время он представляет трибуну как ведущим специалистам по данному направлению (рубрика «Теория политической лингвистики»), так и включает теоретические статьи, в которых значительное место занимает практический анализ языковых фактов (рубрика «Политическая коммуникация»). Журнал предлагает также широкие возможности для публикации ученым, исследующим публицистические, рекламные, разговорные и художественные тексты (рубрика «Язык - политика - культура»). Имеется раздел, предназначенный для обсуждения проблем юридической лингвистики. В рубрике «Из истории политической лингвистики» публикуются впервые переведенные на русский язык статьи, имеющие значимость для теории и истории науки. Издание ориентировано на максимально широкий круг читателей и многонациональный состав авторов, представляющих различные научные школы и направления в России и других странах [Ворошилова 2014: 45]. За 15 лет жизни журнала в свет вышли 54 номера.

Значительную часть статей, опубликованных в «Политической лингвистике», составляют исследования, выполненные в русле сопоставительной лингвистики на материале русского, английского, французского, итальянского, немецкого, китайского, польского, украинского, словацкого, болгарского, латвийского и других языков. Целью нашего обзора является систематизация этих трудов, ставших репрезентантами новых направлений, новых исследовательских стратегий в изучении языков в сопоставительном аспекте. Надеемся, что обзор окажется полезным для специалистов, работающих в обозначенном выше русле.

Публикуемые в «Политической лингвистике» сопоставительные работы можно условно разделить на две большие группы: посвященные изучению собственно политического дискурса и исследования, выполнение с использованием методик медиалингвистики, лингвокультурологии, когнитивной лингвистики и других направлений.

В рамках первой группы четко выделяются следующие направления: сопоставительная политическая метафорология, сопоставительные социально-дискурсивные исследования и сопоставительные исследования прецедентности в политическом дискурсе.

В обзоре, посвященном развитию сопоставительной политической метафорологии в России и за рубежом, Э.В. Будаев выделяет и анализирует несколько основных ракурсов сопоставления политической метафоры: лингвокультурологический, направленный на поиск закономерностей метафорического моделирования политической картины мира в национальных политических дискурсах; социально-дискурсивный, включающий в себя идеологическое, идиолектное и гендерное сопоставление; диахронический, охватывающий вопросы исторического развития системы политических метафор; и мультимодальный, предметом которого являются семиотические закономерности функционирования невербальной метафорики и ее взаимосвязи с вербальным пластом политических образов [Будаев 2010: 8-22]. Автор заключает, что выделенные им ракурсы сопоставительного анализа политической метафорики «имеют вполне отчетливые категориальные границы, вместе с тем это не исключает совмещения нескольких ракурсов в рамках одного и того же исследования. Сопоставительное изучение может объединять в себе как межкультурный, так социально-дискурсивный аспект (например, при анализе метафорики в идиолектах политиков из разных стран). Возможны и конструктивны многие другие комбинации» [Будаев 2010: 21].

Обзор Г.Н. Плотниковой и Е.Г. Доценко посвящен теории и практике сопоставительной политической метафорологии, истории ее развития, а также оценке работы Уральской школы политической метафорологии [Плотникова, Доценко 2012]. Достижения этой научной школы отражены в многочисленных публикациях А.П. Чудинова [Чудинов 2003, 2013, 2014а, б], Э.В. Будаева [Будаев 2014, 2015], Е.В. Шустровой [Шустрова 2013, 2014] и других ученых, в десятках кандидатских и докторских диссертаций (см. также список работ в [Плотникова, Доценко 2012: 40-42]).

В сопоставительном исследова-

нии метафорических конструкций со значением оценки на базе семантики противостояния («холодная война») Д.А. Васильев показывает, что при использовании метафоры холодной войны в публикациях российских и американских СМИ исчезает семантика активной субъектности, ведь погода - это природное явление, за которое человек отвечать не может [Васильев 2012].

Статья Б. Корбо представляет собой попытку взглянуть на политику сквозь призму спортивно-игровой метафоры, пронизывающей тексты политической направленности [Корбо 2015: 116]. П.В. Кропотухина рассматривает особенности применения растительных и растениеводческих концептуальных метафор для описания демократических процессов в политических дискурсах России и Великобритании. Проведенный автором анализ свидетельствует о том, что в русском политическом дискурсе метафорическая модель «Демократия — это растение» большей частью применяется для акцентирования проблем развития демократии в собственной стране. Сферой-мишенью британских концептуальных метафор, относящихся к данной модели, являются в основном страны с авторитарными, недемократическими режимами [Кропотухина 2011: 146]. В этом случае назначение данных типов метафор часто состоит в подчеркивании, что демократическая система многих стран носит зачаточный или незрелый характер.

К политическим социально-дискурсивным исследованиям, опубликованных на страницах журнала, можно отнести сопоставление элементов идиомов различных политиков (статьи А.П. Седых о языковых личностях политиков В.В. Путина и А. Меркель [2012а, 2012б]), исследования идеологем политкорректности на примере английского и русского языков [Майба 2012] и идеологемы «порядок» в русском и американском политическом дискурсе [Вдовиченко 2011]), а также работу В.В. Катерминой об оценочной номинации русских и английских политиков [Катермина 2015]

Сопоставительное направление исследований прецедентности представлено несколькими работами. В статье С.В. Ивановой и З.З. Чанышевой рассматривается явление прецедентности в политической коммуникации

на базе взаимодействия двух лингвокультур сквозь призму дихотомии «свой»/«чужой». Прецедентное явление, перенесенное в чужую культуру, трактуется как ксенотекст, свойствами которого являются привязанность к чужой культуре, сохранность в когнитивной базе чужого лингвокультурного сообщества и возможность смысловых трансформаций при перенесении в другую культуру. Авторами выявлено пять моделей взаимодействия своего и чужого в рамках реализации прецедентности. Особое внимание уделено семантическим преобразованиям ксенотекстов, которые служат повышению воздействующего и манипулятивного потенциала политического дискурса СМИ [Иванова, Чанышева 2014].

Воздействующий эффект прецедентных феноменов отмечает и В.В. Сидорова, обратившаяся к анализу литературных прецедентов в медийном американском и российском политическом дискурсе [Сидорова 2012]. Работа Е.Н. Ореховой посвящена трансформациям прецедентных феноменов, а статья Дарвиша Рихаба эль-Хусейна Ибрагима Ваиль Фахима - изучению прецедентных имен со сферой-источником «Политика» в российской и египетской прессе [2014]. Анализу прецедентных имен со сферой-источником «Политика» посвящена также статья М.В. Плотниковой, которая обращается для их изучения к поэзии французского автора XV вв. Франсуа Вийона. Используя методы когнитивной лингвистики, автор приходит к выводу о том, что, несмотря на то, что произведение носит явно выраженный агрессивный характер и приурочено к окончанию войны, Ф. Вийон не использует милитарных метафорических моделей, а прибегает к зооморфной, фитоморфной, физиологической, морбиальной и артефактной метафоре [Плотникова 2012: 256].

Статья Я.А. Ярославцевой и Т.В. Дубровской направлена на изучение внешнеполитического дискурса с целью выявления в нем типичных механизмов дискурсивного конструирования межнациональных отношений. Авторы анализируют корпуса текстов, представляющие собой речи министра иностранных дел Российской Федерации С. В. Лаврова и государственного секретаря США Дж. Керри. В работе предлагается модель сопоставительного жанрового анализа. Жанры ана-



лизируются с точки зрения ситуативного контекста, коммуникативной цели, состава коммуникантов и языковых средств конструирования межнациональных отношений [Ярославцева, Дубровская 2015].

Интересны и работы по военно-политическому дискурсу. Исследуя манипулятивные технологии, применяемые политическими деятелями и военно-политическими организациями в русскоязычных, англоязычных и немецкоязычных СМИ, В.Д. Бачурин делает вывод, что они часто востребованы для оправдания мероприятий насильственного характера, предпринятых по отношению к мирному населению [Бачурин 2014].

Военный дискурс насыщен различными образами, но один из ведущих – это образ Жертвы, по-разному представленный и вербализуемый в каждом конкретном национальном военном дискурсе. Исследование Е.М. Меркуловой позволило автору выявить общий для российского и американского военного дискурсов семантический компонент «невиновность». Расхождения сосредоточены в компоненте «активность/пассивность», что обусловлено, с точки зрения исследователя, фактором адресата. Американский политический дискурс основан на вере американцев в Америку как сверхдержаву, которая имеет право решать судьбы других стран, более слабых и пассивных. Поэтому при описании военного конфликта изображается Защитник, несущий ответственность за все на своих плечах, и слабая, пассивная Жертва, которой ничего предпринимать не нужно. В массовой российской аудитории вера в сверхдержаву слабее, Защитник не несет ответственность за мир, конфликт носит локальный характер. Как только конфликт исчерпан, Защитник отходит, а Жертва сама принимает решения. Поэтому Жертва хоть и слаба, но не пассивна, она способна принимать решения [Меркулова 2012: 143].

В.В. Химик посвящает свою статью исследованию процессов, связанных с развитием семантики ставшего популярным в русской и украинской прессе последнего десятилетия слова «майдан». Автор заключает, что ««майдан» — семантический неологизм нового времени, комплексная семема, в структуре которой переплетаются результаты метафорических и

метонимических преобразований исходного локального значения, соединяются восточнославянская история и реалии современной социокультурной, политической и языковой действительности» [Химик 2015: 57].

В «Политической лингвистике» освещаются и вопросы военной лексикографии. В статье И.В. Балканова проводится анализ военного англо-русского словаря, созданного под общей редакцией профессора А. М. Таубе (1938, 1942, 1949 гг.). Внимание автора сосредоточено на композиции словаря, отражающей уровень лексикографической культуры отраслевых словарей, общие закономерности развития отечественной двуязычной военной лексикографии первой половины XX века [Балканов 2015].

Проблемы сопоставительной лингвистики отражены и в публикациях, выполненных в русле сопоставительной лингвокультурологии, медиалингвистики и других направлений.

В работах по сопоставительной лингвокультурологии охватываются самые разнообразные объекты и аспекты их рассмотрения: от сопоставительного дискурсивного исследования механизмов конструирования исторической памяти в российской и латвийской прессе [Друговеико 2014], стратегий аллюзии на канон русской классики в творчестве болгарских авторов последних лет [Горчева 2014], сопоставительного когнитивного исследования метафор социума и музыканта в русской и американской поэзии XX в [Камышева 2014], имен собственных как этнических стереотипов в польском и русском уголовных жаргонах [Надель-Червинска 2010] до русских и итальянских инструкционно-запретительных надписей [Покровская, Кудина 2011] и категории народности и идентичности в русской и польской мысли [де Лазари 2011]. Й. Сипко, исследуя отражение событий в Крыму в русско-словацких лингвокультурных ассоциациях, характеризует аргументацию, основанную на ассоциативных связях с целым рядом исторических, политических, культурных и других реалий [Сипко 2014].

В группе работ, выполненных в рамках сопоставительной медиалингвистики, выделяются исследования, посвященные изучению речевого воздействия в печатных СМИ. Реализации воздействующей функции заголовков

посвящены работы Е.Б. Плаксиной и Е.Б. Каган. В первой статье на материале российской и французской прессы автор исследует языковые средства воздействия и приходит к выводу, что арсенал этих средств (стилистических, лексических) в обоих дискурсах во многом совпадает [Плаксина 2011]. В статье Е.Б. Каган представлен сопоставительный анализ метафоры неживой природы, используемой в заголовках российских, американских и британских СМИ и их влияние на читательское восприятие. Этот аспект исследуется и в следующей статье автора, посвященной проблеме метафоры двойной актуализации и моделей ее развертывания в российском и британском медиатексте. Автор приходит к выводу, что подобные метафоры «представляют собой не набор абсолютно автономных случайных элементов, а целую систему с прочными внутри- и внетекстовыми связями, организующим стержнем которой становится взаимодействие метафорических моделей» [Каган 2011: 212]. Также хотелось бы отметить работы И.О. Окуневой о приемах речевого воздействия в СМИ [Окунева 2011], Н.С. Данковой о репрезентации судебной власти в СМИ [Данкова 2015], Ю.В. Богоявленской о функционировании парцелированных конструкций во французской и русской прессе [Богоявленская 2013], а также исследование медиажанров Лу Тинтин [Лу Тинтин 2014] и работу М.Г. Мартыненко, представляющей собой сравнительный анализ телевизионных новостных выпусков в английской, французской и русской версии телеканала Euronews [Мартыненко 2013].

Интересны и продуктивны сопоставительные исследования рекламного дискурса. С.Л. Кушнерук представляет глубокий анализ дискурсивных миров русскоязычной и англоязычной рекламы с точки зрения их фреймово-слотовой организации. Автор отмечает, что устройство дискурсивных миров русскоязычной и англоязычной рекламы имеет много общих черт, проистекающих из общности сущности, целей, задач и функций, характеризующих данную сферу приложения дискурсивной практики. Исследователь выделяет две группы макрофреймов: сходные и различные по способам концептуализации. При внешнем сходстве макрофреймов первой группы, набор единиц их фреймо-

слотовой реализации оказывается разным, что объясняется как собственно языковой спецификой, так и особенностями коммуникативного контекста, уникального для каждого национально-культурного сообщества. Наличие макрофреймов, различных по способам концептуализации, демонстрирует идиоэтнические особенности. Категоризация в сторону конкретизации отличает русскоязычную рекламу, в то время как тематизация слоганов в дискурсивном мире британской рекламы чаще направлена на обобщение смыслов [Кушнерук 2011: 234].

Сопоставительный анализ дискурсивных стратегий английской и русской классифицированной рекламы конного бизнеса позволяет С.О. Макеевой выявить культуроспецифические особенности репрезентации типового адресата данного вида рекламы и специфику семантической реализации концепта ЛОШАДЬ. Автор выявляет значимые расхождения: для англоязычного рекламного дискурса более значим фрейм ПРИЧИНА ПРОДАЖИ, тогда как для русскоязычных объявлений наиболее актуально моделирование адресата; в русских рекламных объявлениях появление невербальной информации зависит от предполагаемой профессиональной подготовки адресата, а в английских – чаще всего дублирует вербальный ряд и т.д. [Макеева 2011: 228]. Результаты дальнейших исследований в намеченном направлении отражены в работах [Макеева 2011; 2013].

Следует отметить также исследование Т.А. Печенкиной о лексических способах обозначения количества в немецком и российском рекламном дискурсе [Печенкина 2013], а также работу Т.Г. Тельминова и Т.П. Рассказовой об апелляции к общеизвестным истинам как средству убеждения, функционирующему в американской и российской интернет-рекламе [Тельминов, Рассказова 2015].

Методика сопоставления оригинальных и переводных текстов считается одной из наиболее экономных и надежных методик сопоставления. Ее применение можно наблюдать в работах, посвященных проблемам перевода. В своей статье А.И. Томилова обращается к межъязыковым псевдоэквивалентам во французских политических текстах и их переводах. Автор исследует явление псевдоэквивалентно-

сти, определяет факторы, влияющие на ее установление, и выявляет лексемы, способные образовывать псевдоэквивалентные пары [Томилова 2011; 2014].

Исследование Н.В. Шутемовой обращено к изучению типологических параметров стихотворения М.Ю. Лермонтова «Предсказание», выявлению доминанты текста и специфики ее репрезентации в тексте перевода [Шутемова 2012].

Среди других работ, посвященных проблемам перевода, можно также отметить глубокие и интересные статьи Е.Г. Доценко о переводах билингвального писателя Сэмюэла Беккета [Доценко 2012], Т.А. Волковой о дискурсивно-коммуникативной модели перевода дипломатических текстов [Волкова 2011], И.П. Рябковой о роли перевода в области межкультурной политической коммуникации [Рябкова

2011] и М.Л. Алексеевой о переводческих пояснениях [Алексеева 2012].

Осветить все сопоставительные работы, опубликованные в «Политической лингвистике», на страницах журнальной статьи, к сожалению, невозможно. Однако и такой довольно краткий обзор позволяет увидеть, что сопоставительная лингвистика не теряет своей актуальности и продолжает развиваться, совершенствует используемые методики и приемы, понятийно-терминологический аппарат. Мы надеемся на появление новых интересных и глубоких сопоставительных исследований, новых идей и подходов, которые обогатят научные представления о сходствах и различиях языков. Пожелаем журналу творческого и издательского долголетия, свежих научных идей и оригинальных, содержательных и ярких публикаций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева М.Л. Переводческие пояснения во времени и культуре // Политическая лингвистика. 2012. №1(39). С.162-168.
2. Балканов И.В. Теория и практика военной лексикографии первой половина XX века (на материале англо-русских военных словарей) // Политическая лингвистика. 2015. № 4(54). С. 124-128.
3. Бачурин В.Д. Манипулятивные технологии, применяемые СМИ в современном военно-политическом дискурсе // Политическая лингвистика. 2014. № 4(50). С. 99-104.
4. Богоявленская Ю. В. Парцелляция в сильных позициях медиатекста // Политическая лингвистика. 2013. № 1(43). С.128-132.
5. Будаев Э.В. Политическая метафорология: ракурсы сопоставительного анализа // Политическая лингвистика. 2010. № 1 (31). С.9-23.
6. Будаев Э.В. Сопоставительный дискурс-анализ политических метафор // Политическая коммуникация: перспективы развития научного направления. Мат. Междунар. науч. конф. 2014. С. 35-37.
7. Будаев Э.В. Концептуальная метафора на службе у разведки США // Политическая лингвистика. 2015. № 2. С. 12-16.
8. Васильев Д.А. Метафорика холодной войны в публикациях российских и американских СМИ 2012 г. // Политическая лингвистика. 2012. № 4 (42). С.90-93.
9. Вдовиченко Л.В. Идеологемы «Порядок» и «Order»: специфика употребления в российском и американском политическом дискурсе // Политическая лингвистика. 2011. № 3 (37). С.71-75.
10. Волкова Т.А. Методика анализа дискурса в моделировании перевода дипломатических текстов // Политическая лингвистика. 2011. №3 (37). С.17-24.
11. Ворошилова М.Б. «Политическая лингвистика»: вехи развития // Педагогическое образование в России. 2014а. №1. С.45-48.
12. Горчева М. У Одесской лестницы: русский канон в цитатной стратегии популярной болгарской литературы // Политическая лингвистика. 2014. № 1(47). С. 221-228.
13. Данкова Н.С. Репрезентация судебной власти в дискурсе российских и английских печатных СМИ: стратегия оценки // Политическая лингвистика. 2015. № 4(54). С.192-198.
14. Дарвиш Рихаб эль-Хусейни Ибрагим Ваиль Фахим Прецедентные имена со сферой-источником «Политика» в российской и египетской прессе // Политическая лингвистика. 2014. № 1(47). С. 144-148.

15. Де Лазари А. Категории народности и идентичности в русской и польской мысли (эскиз) // Политическая лингвистика. 2011. № 2 (36). С. 38-42.
16. Доценко Е.Г. Интерпретируя С. Беккета: проблемы перевода классики «абсурда» // Политическая лингвистика. 2012. №1 (39). С.185-189.
17. Друговойко К.О. Санкт-Петербург Дискурсивные механизмы конструирования исторической памяти (на материале текстов российской и латвийской прессы) // Политическая лингвистика. 2014. № 3(49). С.115-123.
18. Иванова С.В., Чанышева З.З. Национально-культурные прецеденты в политической коммуникации//Политическая лингвистика. 2014. № 4(50).С.39-47.
19. Каган Е.Б. Метафоры из сферы-источника «Мир неживой природы» в заголовках российских, американских и британских СМИ // Политическая лингвистика. 2010. № 1(32). С. 172-175.
20. Каган Е.Б. Развертывание метафоры двойной актуализации в российских и британских СМИ // Политическая лингвистика. 2011. № 3 (37). С. 210-212.
21. Камышева О.С. Социум и музыкант: грани соприкосновения в русской и американской метафорических картинах мира XX века // Политическая лингвистика. 2014. № 1(47). С. 236-239.
22. Катермина В.В. Оценочные номинации политиков (на материале русской и английской субстандартной лексики)// Политическая лингвистика. 2015. № 4(54). С.26-31.
23. Корбо Б. Спортивно-игровая метафора в политическом дискурсе (на материале русского и итальянского языков) // Политическая лингвистика. 2015. № 4(54). С. 116-123.
24. Кропотухина П.В. Метафорическая модель «Демократия — это растение» в политических дискурсах России и Великобритании // Политическая лингвистика. 2011. № 2 (36). С. 141-145.
25. Кушнерук С.Л. Макроструктуры дискурсивных миров русскоязычной и англоязычной рекламы // Политическая лингвистика. 2011. № 3(37). С.226-235.
26. Лу Тинтин Сопоставительное исследование политического и культурного контекста русскоязычного и китайскоязычного политического интервью // Политическая лингвистика. 2014. № 4(50). С. 148-152.
27. Майба В.В. О структуре языка политкорректности (на примере английского и русского языков) // Политическая лингвистика. 2012. № 2(40). С. 102-108.
28. Макеева С.О. Дискурсивные стратегии классифицированной рекламы конного бизнеса (на материале английского и русского языков) // Политическая лингвистика. 2011. № 3 (37). С. 223-228.
29. Макеева С.О. Реклама услуг в конном бизнесе: конфронтация клубов, конфликт стратегий // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2011. Т. 1. № 4-2. С. 139-148.
30. Макеева С.О. Инструкция по безопасности конников как жанровая лакуна и способы ее заполнения (на материале английского и русского языков) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2013. Т. 7. № 1. С. 142-155.
31. Мартыненко М.Г. Сравнительный анализ телевизионных новостных выпусков (русская, английская, французская версии телеканала «Euronews») // Политическая лингвистика. 2013. № 2(44). С. 155-158.
32. Меркулова Е.М. Средства вербализации жертвы в российском и американском военных дискурсах // Политическая лингвистика. 2012. № 4 (42). С.139-144
33. Надель-Червиньска М. Язык совдепии и мотивация семантического переноса в языке маргинальных сред: имена собственные как этнические стереотипы в уголовных жаргонах польском и русском // Политическая лингвистика. 2010. № 1 (31). С. 109-125.
34. Окунева И.О. Приемы речевого воздействия в печатных СМИ России, Великобритании, США и Канады // Политическая лингвистика. 2011. № 3 (37). С. 104-116.
35. Орехова Е.Н. Трансформации прецедентных феноменов в политических текстах российских и американских СМИ // Политическая лингвистика. 2010. № 4 (34). С.146-149.
36. Печенкина Т.А. Особенности лексических способов обозначения количества в русских и немецких рекламных текстах // Политическая лингвистика. 2013. № 2(44). С.165-169.

37. Плаксина Е. Б. Языковые средства реализации воздействующей функции заголовков (на материале российской и французской прессы) // Политическая лингвистика. 2011. № 3 (37). С. 117-120.
38. Плотникова Г.Н., Доценко Е.Г. Теория и практика сопоставительной политической метафорологии // Политическая лингвистика. - 2012. - №1(39). - С. 36-42.
39. Плотникова М. В. Прецедентные имена со сферой-источником «политика» в «Балладе проклятий врагам Франции» Ф. Вийона // Политическая лингвистика. 2012. №2. с.257-262.
40. Покровская Е.А., Кудинова Е.В. Инструкционно-запретительные надписи как инструмент идеологического воздействия (на материале русского и итальянского языков) // Политическая лингвистика. 2011. № 2 (36). С.43-48.
41. Рябкова И.П. Межкультурная коммуникация в сфере политики и вопросы перевода // Политическая лингвистика. 2011. №3. С.143-146.
42. Седых А.П. Идеологические элементы фразеологии политического руководителя (на материале дискурса В. В. Путина и А. Меркель) // Политическая лингвистика. 2012а. № 1(39). С.57-67.
43. Седых А.П. Эмоционально-экспрессивные компоненты фразеологического дискурса В.В. Путина и А. Меркель // Политическая лингвистика. 2012б. № 2(40). С.39-45.
44. Сидорова В.В. Прецедентный мир Дж. Р.Р. Толкина в политическом дискурсе американских и российских СМИ // Политическая лингвистика. 2012. № 3(41). С.170-177.
45. Сипко Й. События в Крыму в начале 2014 г. в русско-словацких лингвокультурных ассоциациях // Политическая лингвистика. 2014. № 3(49). С.69-78.
46. Тельминов Г.Н., Рассказова Т.П. Апелляция к общеизвестным истинам как средство убеждения в текстах американской и российской интернет-рекламы // Политическая лингвистика. 2015. № 4(54). С. 236-239.
47. Томилова А.И. Межъязыковые псевдоэквиваленты в политической лексике // Политическая лингвистика. 2011. №4 (38). С. 271-276.
48. Томилова А.И. Психолингвистические основы перевода псевдоэквивалентов // Сопоставительная лингвистика: сб. науч. трудов / Гл. ред. Богоявленская Ю.В.; ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». Екатеринбург, 2014. С. 75-83.
49. Химик В.В. Майдан как феномен русской и восточнославянской языковой действительности // Политическая лингвистика. 2015. № 4(54). С. 57-64.
50. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. Екатеринбург, 2003. 248 с.
51. Чудинов А.П. Очерки по политической метафорологии. Екатеринбург, 2013. 176с.
52. Чудинов А.П. Принципы уральской школы политической метафорологии // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2014а. № 1. С. 97-101.
53. Чудинов А.П. Современная отечественная педагогическая метафорология // Педагогическое образование в России. 2014б. № 1. С. 99-104.
54. Шустрова Е.В. Метафорический образ Эдварда Сноудена в американской графике // Политическая коммуникация. Мат. Междунар. науч. конф. Екатеринбург, 2013. С.384-390.
55. Шустрова Е.В. Методики анализа графических метафор // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 70-80.
56. Шутёмова Н. В. Типологическая доминанта текста в переводе стихотворения М. Ю. Лермонтова «Предсказание» // Политическая лингвистика. 2012. №1. С.235-240.
57. Ярославцева Я.А., Дубровская Т.В. Конструирование межнациональных отношений в жанрах внешнеполитического дискурса (на примере России и США) // Политическая лингвистика. 2015. № 4(54). С. 182-191.

#### LITERATURE

1. Alekseeva M.L. Perevodcheskie pojasnenija vo vremeni i kul'ture // Politicheskaja lingvistika. 2012. №1(39). S.162-168.

2. Balkanov I.V. Teorija i praktika voennoj leksikografii pervoj polovina HH veka (na materiale anglo-russkikh voennyh slovaroj) // Politicheskaja lingvistika. 2015. № 4(54). S. 124-128.
3. Bachurin V.D. Manipuljativnye tehnologii, primenjaemye SMI v sovremennom voenno-politicheskom diskurse // Politicheskaja lingvistika. 2014. № 4(50). S. 99-104.
4. Bogojavlenskaja Ju. V. Parcelljacija v sil'nyh pozicijah mediateksta // Politicheskaja lingvistika. 2013. № 1(43). S.128-132.
6. Budaev Je.V. Politicheskaja metaforologija: rakursy sopostavitel'nogo analiza // Politicheskaja lingvistika. 2010. № 1 (31). S.9-23.
7. Budaev Je.V. Sopostavitel'nyj diskurs-analiz politicheskikh metafor // Politicheskaja kommunikacija: perspektivy razvitija nauchnogo napravlenija. Mat. Mezhdunar. nauch. konf. 2014. S. 35-37.
8. Budaev Je.V. Konceptual'naja metafora na sluzhbe u razvedki SShA // Politicheskaja lingvistika. 2015. № 2. S. 12-16.
9. Vasil'ev D.A. Metaforika holodnoj vojny v publikacijah rossijskikh i amerikanskikh SMI 2012 g. // Politicheskaja lingvistika. 2012. № 4 (42). S.90-93.
10. Vdovichenko L.V. Ideologemy «Porjadok» i «Order»: specifika upotreblenija v rossijskom i amerikanskom politicheskom diskurse // Politicheskaja lingvistika. 2011. № 3 (37). S.71-75.
11. Volkova T.A. Metodika analiza diskursa v modelirovanii perevoda diplomaticheskikh tekstov // Politicheskaja lingvistika. 2011. №3 (37). S.17-24.
12. Voroshilova M.B. «Politicheskaja lingvistika»: vehi razvitija // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014a. №1. S.45-48.
13. Gorcheva M. U Odesskoj lestnicy: russkij kanon v citatnoj strategii populjarnoj bolgarskoj literatury // Politicheskaja lingvistika. 2014. № 1(47). S. 221-228.
14. Dankova N.S. Reprezentacija sudebnoj vlasti v diskurse rossijskikh i anglijskikh pechatnyh SMI: strategija ocenki // Politicheskaja lingvistika. 2015. № 4(54). S.192-198.
15. Darvish Rihab jel'-Husejni Ibragim Vail' Fahim Precedentnye imena so sferoj-istochnikom «Politika» v rossijskoj i egipetskoj presse // Politicheskaja lingvistika. 2014. № 1(47). S. 144-148.
16. De Lazari A. Kategorii narodnosti i identichnosti v russkoj i pol'skoj mysli (jeskiz) // Politicheskaja lingvistika. 2011. № 2 (36). S. 38-42.
17. Docenko E.G. Interpretiruj S. Bekketa: problemy perevoda klassiki «absurda» // Politicheskaja lingvistika. 2012. №1 (39). S.185-189.
18. Drugovejko K.O. Sankt-Peterburg Diskursivnye mehanizmy konstruirovaniya istoricheskoy pamjati (na materiale tekstov rossijskoj i latvijskoj pressy) // Politicheskaja lingvistika. 2014. № 3(49). S.115-123.
19. Ivanova S.V., Chanysheva Z.Z. Nacional'no-kul'turnye precedenty v politicheskoy kommunikacii // Politicheskaja lingvistika. 2014. № 4(50). S.39-47.
20. Kagan E.B. Metafory iz sfery-istochnika «Mir nezhivoj prirody» v zagolovkah rossijskikh, amerikanskikh i britanskikh SMI // Politicheskaja lingvistika. 2010. № 1(32). S. 172-175.
21. Kagan E.B. Razvertyvanie metafory dvojnoj aktualizacii v rossijskikh i britanskikh SMI // Politicheskaja lingvistika. 2011. № 3 (37). S. 210-212.
22. Kamysheva O.S. Socium i muzykant: grani soprikosnovenija v russkoj i amerikanskoj metaforicheskikh kartinah mira HH veka // Politicheskaja lingvistika. 2014. № 1(47). S. 236-239.
23. Katermina V.V. Ocnocnyye nominacii politikov (na materiale russkoj i anglijskoj standartnoj leksiki)// Politicheskaja lingvistika. 2015. № 4(54). S.26-31.
24. Korbo B. Sportivno-igrovaja metafora v politicheskom diskurse (na materiale russkogo i ital'janskogo jazykov) // Politicheskaja lingvistika. 2015. № 4(54). S. 116-123.
25. Kropotuhina P.V. Metaforicheskaja model' «Demokratija — jeto rastenie» v politicheskikh diskursah Rossii i Velikobritanii // Politicheskaja lingvistika. 2011. № 2 (36). S. 141-145.
26. Kushneruk S.L. Makrostruktury diskursivnyh mirov russkojazychnoj i anglojazychnoj reklamy // Politicheskaja lingvistika. 2011. № 3(37). S.226-235.

27. Lu Tintin Sopostavitel'noe issledovanie politicheskogo i kul'turnogo konteksta russkojazychnogo i kitajskojazychnogo politicheskogo interv'ju // Politicheskaja lingvistika. 2014. № 4(50). S. 148-152.
28. Majba V.V. O strukture jazyka politkorrektnosti (na primere anglijskogo i russkogo jazykov) // Politicheskaja lingvistika. 2012. № 2(40). S. 102-108.
29. Makeeva S.O. Diskursivnye strategii klassificirovannoj reklamy konnogo biznesa (na materiale anglijskogo i russkogo jazykov) // Politicheskaja lingvistika. 2011. № 3 (37). S. 223-228.
30. Makeeva S.O. Reklama uslug v konnom biznese: konfrontacija klubov, konflikt strategij // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. 2011. T. 1. № 4-2. S. 139-148.
31. Makeeva S.O. Instrukcija po bezopasnosti konnikov kak zhanrovaja lakuna i sposoby ee zapolnenija (na materiale anglijskogo i russkogo jazykov) // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. 2013. T. 7. № 1. S. 142-155.
32. Martynenkova M.G. Sravnitel'nyj analiz televizionnyh novostnyh vypuskov (russkaja, anglijskaja, francuzskaja versii telekanala «Euronews») // Politicheskaja lingvistika. 2013. № 2(44). S. 155-158.
33. Merkulova E.M. Sredstva verbalizacii zhertvy v rossijskom i amerikanskom voennyh diskursah // Politicheskaja lingvistika. 2012. № 4 (42). S.139-144
34. Nadel'-Chervin'ska M. Jazyk sovdep'ii i motivacija semanticheskogo perenosa v jazyke marginal'nyh sred: imena sobstvennye kak jetnicheskie stereotipy v ugovolnyh zhargonah pol'skom i russkom // Politicheskaja lingvistika. 2010. № 1 (31). S. 109-125.
35. Okuneva I.O. Priemy rechevogo vozdejstvija v pechatnyh SMI Rossii, Velikobritanii, SShA i Kanady // Politicheskaja lingvistika. 2011. № 3 (37). S. 104-116.
36. Orehova E.N. Transformacii precedentnyh fenomenov v politicheskikh tekstah rossijskih i amerikanskih SMI // Politicheskaja lingvistika. 2010. № 4 (34). S.146-149.
37. Pechenkina T.A. Osobennosti leksicheskikh sposobov oboznachenija kolichestva v russkih i nemeckih reklamnyh tekstah // Politicheskaja lingvistika. 2013. № 2(44). S.165-169.
38. Plaksina E. B. Jazykovye sredstva realizacii vozdejsvujushhej funkcii zagolovkov (na materiale rossijskoj i francuzskoj pressy) // Politicheskaja lingvistika. 2011. № 3 (37). S. 117-120.
39. Plotnikova G.N., Docenko E.G. Teorija i praktika sopostavitel'noj politicheskoi metaforologii // Politicheskaja lingvistika. - 2012. - №1(39). - S. 36-42.
40. Plotnikova M. V. Precedentnye imena so sferoj-istochnikom «politika» v «Ballade prokljatij vragam Francii» F. Vijona // Politicheskaja lingvistika. 2012. №2. S.257-262.
41. Pokrovskaja E.A., Kudinova E.V. Instrukcionno-zapretitel'nye nadpisi kak instrument ideologicheskogo vozdejstvija (na materiale russkogo i ital'janskogo jazykov) // Politicheskaja lingvistika. 2011. № 2 (36). S.43-48.
42. Rjabkova I.P. Mezukul'turnaja kommunikacija v sfere politiki i voprosy perevoda // Politicheskaja lingvistika. 2011. №3. S.143-146.
43. Sedyh A.P. Ideologicheskie jelementy frazeologii politicheskogo rukovoditel'ja (na materiale diskursa V. V. Putina i A. Merkel') // Politicheskaja lingvistika. 2012a. № 1(39). S.57-67.
44. Sedyh A.P. Jemocional'no-jekspressivnye komponenty frazeologicheskogo diskursa V.V. Putina i A. Merkel' // Politicheskaja lingvistika. 2012b. № 2(40). S.39-45.
45. Sidorova V.V. Precedentnyj mir Dzh. R.R. Tolkina v politicheskom diskurse amerikanskih i rossijskih SMI // Politicheskaja lingvistika. 2012. № 3(41). S.170-177.
46. Sipko J. Sobytaja v Krymu v nachale 2014 g. v rusko-slovackih lingvokul'turnyh asociacijah // Politicheskaja lingvistika. 2014. № 3(49). S.69-78.
47. Tel'minov G.N., Rasskazova T.P. Apelljacija k obsheizvestnym istinam kak sredstvo ubezhdenija v tekstah amerikanskoj i rossijskoj internet-reklamy // Politicheskaja lingvistika. 2015. № 4(54). S. 236-239.
48. Tomilova A.I. Mez#jazykovye psevdorejektivnyje v politicheskoj leksike // Politicheskaja lingvistika. 2011. №4 (38). S. 271-276.
49. Tomilova A.I. Psiholingvisticheskie osnovy perevoda psevdorejektivnyj // Sopostavitel'naja lingvistika: sb. nauch. trudov / Gl. red. Bogojavlenskaja Ju.V.;

- FGBOU VPO «Ural'skij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet». Ekaterinburg, 2014. S. 75-83.
50. Himik V.V. Majdan kak fenomen russkoj i vostočnoslavjanskoj jazykovoj dejstvitel'nosti // Politicheskaja lingvistika. 2015. № 4(54). S. 57-64.
  51. Chudinov A.P. Metaforičeskaja mozaika v sovremennoj politicheskoj kommunikacii. Ekaterinburg, 2003. 248 s.
  52. Chudinov A.P. Očerki po politicheskoi metaforologii. Ekaterinburg, 2013. 176 s.
  53. Chudinov A.P. Principy ural'skoj shkoly politicheskoi metaforologii // Vestnik Pjätigorskogo gosudarstvennogo lingvističeskogo universiteta. 2014a. № 1. S. 97-101.
  54. Chudinov A.P. Sovremennaja otečestvennaja pedagogičeskaja metaforologija // Pedagogičeskoe obrazovanie v Rossii. 2014b. № 1. S. 99-104.
  55. Shustrova E.V. Metaforičeskij obraz Jedvarda Snoudena v amerikanskoj grafike// Politicheskaja kommunikacija. Mat. Mezhdunar. nauch. konf. Ekaterinburg, 2013. S.384-390.
  56. Shustrova E.V. Metodiki analiza graficheskikh metafor // Pedagogičeskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 6. S. 70-80.
  57. Shutjomova N. V. Tipologičeskaja dominantna teksta v perevode stihotvorenija M. Ju. Lermontova «Predskazanie» // Politicheskaja lingvistika. 2012. №1. S.235-240.
  58. Jaroslavceva Ja.A., Dubrovskaja T.V. Konstruirovanie mezhnacional'nyh otnošenij v zhanrah vneshnepoliticheskogo diskursa (na primere Rossii i SShA) // Politicheskaja lingvistika. 2015. № 4(54). S. 182-191.



УДК 37.016:81'271.1  
ББК Ш12/18-9-6

**Р. Шлейфер, М. А. Таунсенд,  
К. В. Тсиопос Уилз,  
О. Аксакалова, Д. Немец-  
Игнашева, Т. Венедиктова**  
*Норман, Колумбия, Колумбус,  
Нью-Йорк, Нортфилд, США;  
Москва, Россия*

**R. Schleifer, M. A. Townsend,  
Tsiopos Wills, K.V.,  
O. Aksakalova, D. Nemes  
Ignashev, T. Venediktova**  
*Norman, Columbia, Columbus,  
New York, Northfield, U.S.;  
Moscow, Russia*

### **ПОД СТРОГИМ ВЗГЛЯДОМ ЛОМОНОСОВА: УЧЕБНАЯ СЕССИЯ ПО РАЗВИТИЮ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА В РОССИИ**

**АННОТАЦИЯ.** Наличие культурных различий и барьеров существенно осложняет процесс преподавания академического письма, как для преподавателей, так и для учащихся. Задача статьи – осмыслить опыт совместного проведения авторами учебной сессии по академическому письму в Москве (Россия), рассмотрев ее как возможную модель для дальнейших кросс-культурных форумов для обмена опытом по преподаванию академического письма. Анализируются планирование, процесс проведения и результаты XVI Международной фулбрайтовской школы по академическому письму, проведенной в МГУ им. М.В. Ломоносова в 2013 году, а также данные опросов, осуществленных по ходу школы. Преподаватели (гуманитарии и естественники) собрались для обсуждения вопросов, связанных с преподаванием письма в международном контексте. Рассматривались принятые в США стратегии обучения письму в рамках и вне рамок учебных дисциплин (соответственно, WID и WAC) с точки зрения эффективности и уместности их использования. Результаты могут представлять интерес для преподавателей, администраторов, исследователей, аспирантов, ведущих программы академического письма в международной, межкультурной среде. В статье дается мета-анализ учебной сессии и результаты качественного самообследования ее участников, обсуждаются методы преподавания, применимые в разноязыкой аудитории, описываются возможные формы поддержки международной публикационной активности преподавателей и аспирантов (пишущих на английском и других языках), предлагаются рекомендации по дальнейшей организации международных учебных семинаров по академическому письму.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** Программы академического письма в США и в России, WAC, WID, педагогика письма

**Сведения об авторах:** Рональд Шлейфер, доктор философии, профессор кафедры английской литературы, адъюнкт-профессор медицины, университет Оклахомы; адрес: г. Норман, штат Оклахома, 73019, США, e-mail : [schleifer@ou.edu](mailto:schleifer@ou.edu)

Марта А. Таунсенд, доктор философии, Почетный профессор кафедры английской литературы, университет Миссури; адрес: г. Колумбия, штат Миссури, 65211-1500, США, e-mail : [TownsendM@missouri.edu](mailto:TownsendM@missouri.edu)

Кэтрин В. Тсиопос Уилз, доктор философии, доцент кафедры английской литературы, директор программы письма, университет Индианы; адрес: г. Колумбус, Центральная авеню, 4601, США, e-mail : [kwills@iupuc.edu](mailto:kwills@iupuc.edu)

Ольга Аксакалова, доктор философии, доцент кафедры английской литературы, городской университет Нью-Йорка, ЛаГуардия Комм'юнити Колледж; адрес: Лонг Айлденд Сити, Томсон авеню, 31-10, штата Нью-Йорк, 11101, США, e-mail : [oaksakalova@lagcc.cuny.edu](mailto:oaksakalova@lagcc.cuny.edu)

Диана Немец-Игнашева, доктор философии, профессор кафедры немецкой и русской филологии, Карлтон Колледж; адрес: г. Нортфилд, ул. Норт-Колледж, 100, штат Миннесота, 55057, США; профессор кафедры теории дискурса и коммуникации филологического факультета МГУ им. М.в. Ломоносова; адрес: МГУ, 1-ый корпус гуманитарных факультетов, к. 939, Ленинские горы, ГСП-1, Москва, 119991, Россия, e-mail: [dignashe@carleton.edu](mailto:dignashe@carleton.edu)

Татьяна Венедиктова, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой теории дискурса и коммуникации филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова; адрес: МГУ, 1-ый корпус гуманитарных факультетов, к. 939, Ленинские горы, ГСП-1, Москва, 119991, Россия, e-mail : [tvenediktova@mail.ru](mailto:tvenediktova@mail.ru)

## UNDER LOMONOSOV'S WATCHFUL GAZE: A CASE STUDY OF AN EARLY FACULTY DEVELOPMENT WRITING WORKSHOP IN RUSSIA

**ABSTRACT.** The teaching of academic writing to global audiences and across cultures poses significant challenges to teachers and learners alike. The purpose of this article is to document a workshop that the co-authors collaborated in delivering in Moscow, Russia, in the hope that we can inspire others to undertake similar exchanges. This inventory of the fruits of the workshop provides insights from empirical findings regarding the teaching practices and perceptions among Russian and American faculty who teach writing. Our case study discusses the planning, delivery, and outcomes of the workshop and survey results that were gathered for the 16th Annual Moscow State University Fulbright Summer School weeklong workshop on academic writing (2013). Faculty across diverse disciplines in Philology, Arts, and Sciences addressed issues in the teaching of writing in higher education for global audiences. Data show that WAC, WID, and TESOL strategies are implicit and explicit frames of teaching writing across cultures and languages. Findings are relevant to teachers, administrators, researchers, and graduate students of higher education writing across disciplines (e.g. STEM, TESOL) who teach in international contexts. Features of the article include qualitative survey results, discussion of appropriate teaching strategies across languages, faculty reflections, meta-analysis of the workshop, the need to support faculty and graduate students to publish internationally in a variety of languages, not just English, and a summary of outcomes. We conclude with recommendations for educational leaders who may convene workshops and seminars about teaching writing across cultures.

**KEYWORDS:** Writing Programs, American Writing Programs, Russian Federation Writing Programs, WAC, WID, writing pedagogy.

### **About the authors:**

*Ronald Schleifer, PhD, George Lynn Cross Research Professor, Department of English, Adjunct Professor in Medicine, University of Oklahoma Norman, OK 73019, USA.*

*Martha A. Townsend, PhD, Professor Emerita, Department of English, University of Missouri, Columbia, MO 65211-1500, USA.*

*Katherine V. Tsiopos Wills, PhD, Associate Professor, Director English Program, English Department, Indiana University-Purdue University Columbus, Columbus, 4601 Central Ave, USA.*

*Olga Aksakalova, PhD, Assistant Professor, Department of English, City University of New York, LaGuardia Community College, 31-10 Thomson Avenue, Long Island City, NY 11101, USA.*

*Diane Nemeц Ignashev, PhD, Class of 1941 Professor of Russian and Liberal Arts, Department of German and Russian, Carleton College, 100 North College St., Northfield, MN 55057, USA; Department of Discourse and Communication Studies, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University, 1st Humanities Bldg., 939, Leninskie gory, GSP-1, Moscow 119991, Russia.*

*Tatiana Venediktova, Doctor of Philology, Professor and Chair, Department of Discourse and Communication Studies, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University, 1<sup>st</sup> Humanities Bldg., 939, Leninskie gory, GSP-1, Moscow 119991, Russia.*

This essay charts the planning, delivery, and outcomes of "Academic Writing: Perspectives from Russia and the U.S.," the 16<sup>th</sup> annual Fulbright Summer School in the Humanities, hosted by the Faculty of Philology and the Faculty of Journalism of Moscow State University. Of the sixteen Fulbright summer schools this was the first to address academic writing specifically. In earlier seminars academic writing, brainstorming, and group collaborative work had all been addressed, but as components of other topics. Similarly, in 2012 the Department of Discourse and Communication Studies had initiated its own courses in academic writing. Because it was the first of its kind in this well-established Summer School series sponsored by the Fulbright Foundation and the Moscow State University's

Department of Communication Studies, chaired by Tatiana Venediktova, and because the groundwork for discussion had already been laid, we guest faculty felt a fine invitation to share our knowledge of composition theory and practice as taught in the U.S. We U.S. guest facilitators understood that our presentations should demonstrate scholarly acumen and cultural sensitivity. We were also eager to learn from our Russian counterparts about their methodologies and pedagogies in the teaching of writing. We wanted to use this new knowledge to improve our teaching in both local and international contexts.

In this case study we offer our recollections to document this event, to present one model for such an exchange, and to encourage others to engage in

similar intercultural exchanges even during challenging geopolitical times. We describe how the Summer School came together, the week's curriculum, the presentations made by guest faculty from the U.S. and from Russia, and what has happened since, followed by our reflections on the event. We offer advice to others who may be considering mounting or participating in inter- and cross-cultural writing workshops. And we conclude by endorsing the benefits of collaborations such as ours, with hope that our experience can serve as a starting point for others and that insights can be widely shared.

### **Conceiving, planning, and early outcomes of the seminar**

Following a call for participation to which over one hundred applicants responded, about one-third were invited to attend. Most had recent experience teaching academic writing at the assistant or associate professor level; several were still pursuing graduate degrees. Many were teachers of English as a Foreign Language or of Technical Communication. Thirty-four universities from cities within Russia were represented: Astrakhan, Barnaul, Bryansk, Izhevsk, Magnitogorsk, Nizhni Novgorod, Pyatigorsk, Saint Petersburg, Saransk, Tomsk, Vladivostok, Voronezh, and Vyatka. Institutions from Moscow proper included Moscow University, Russian State University for the Humanities, Moscow State Institute of International Relationships (MGIMO), Financial Academy, New Economic School, and the Higher School of Economics.

As organizers of the "Academic Writing: Perspectives from Russia and the U.S." Fulbright Summer School, Tania, Diane, and Olga were already attuned to Russian higher education's imperative for the country's scholars to increase publication of their research in international journals, an imperative they conveyed to the American facilitators as an essential focus for the Summer School. Other objectives that impelled the event are subsumed in these questions: How can we improve the teaching of academic writing in a modern university? What practices facilitate better graduate and undergraduate research writing? How can educational technology serve academic writing? And what methods exist for responding to student work? Besides these general

questions, the organizers were keen to develop questions and concerns that would facilitate the mutual enrichment of Russian and American pedagogical practices.

- What features of writing pedagogy as practiced in the United States and Russia can be adopted/adapted in the partner country, and how can these adaptations be achieved with due account of the differences between cultural backgrounds and educational traditions?

The concepts of writing across the curriculum (WAC) and writing in the disciplines (WID) seemed the most adaptive by the participants for their classes, primarily because they were already teaching academic writing in a similar manner.

- How can Summer School participants collaborate to compile resources on writing pedagogy, drawing on existing materials on WAC, rhetoric, and composition, to be published in Russian, for use at the university level?

Some of the summer school participants and facilitators have collaborated by writing this article, visiting the U.S., and adding texts in Russian to resources on the Summer School website 2013.

- How can broad and deep philological and pedagogical knowledge in Russia contribute to international writing research and American writing studies?

The Fulbright Summer School and resultant articles serve as models for conducting international writing research projects, thus encouraging researchers to observe pedagogical practices *in situ* in other countries.

Taking a long view of how the Fulbright Summer School might meet its objectives, the Moscow organizers outlined the following goals, which are accompanied here by the U.S. team's initial perceptions of what occurred:

- To ascertain historical trends and modern approaches in writing pedagogy. Our qualitative data from the surveys show that writing practices of English in Russian universities represented at the Fulbright Summer School utilize strategies and assessment from teaching English as foreign or second language pedagogies. Russian language and literature studies in Russian schools are taught using philological pedagogies.

- To conceptualize the process of writing as an instrument for facilitating critical inquiry. Both Russian and American participants clearly expressed the need to facilitate critical thinking in all students at all levels.

- To develop effective strategies for teaching writing across the curriculum. Both Russian and American participants expressed the need for more writing that is authentic and situated in disciplinary genres.

- To design and implement a tutoring program in writing, e.g., a writing center, to be utilized by students, staff, and faculty. Some participants wanted to see more academic writing centers and faculty collaboration on teaching and professional publishing.

- To teach writing to a range of academic audiences: undergraduate and graduate students, alumni, faculty, and staff; EFL/ESL populations. All agreed that teaching writing to a range of academic audiences was an important area of growth.

- To develop methods for the teaching of writing in the Russian academic environment. Owing to the specialized nature of higher education in the Russian Federation, the idea of a general first-year composition class was not as strongly embraced by Russian participants as was teaching writing in specific disciplinary contexts.

- To support faculty and graduate students in their efforts to publish internationally.

All agreed on the need to support faculty and graduate students to publish internationally in a variety of languages, not just English; likewise, all agreed that responding to and grading student writing is a labor-intensive task for which there does not seem to be enough hours in the work week.

- To utilize technology in the composition classroom. The use of technology appealed to participants but many noted that focusing on skills of writing argumentation, synthesis, analysis, revision, and correctness take up most of the teaching time. Participants have included and want to continue include formats such as blogs, online projects, and collaborative writing.

Having broadly conceived the Summer School's focus and goals, our Russian hosts secured facilitators from the United States. On behalf of the

Russian planning team, Olga inquired through WPA-L (the U.S.-based Writing Program Administrators Listserv) who might be qualified to collaborate with Ron in co-facilitating the week. Kathy and Marty were identified, interviewed via Skype by the Russian organizers, and subsequently invited to come to Moscow as part of the three-person U.S. team.

Once the U.S. team was in place, Ron, Marty, and Kathy met; conferred on Skype; and exchanged emails to prepare for their respective assignments. Diane created a Dropbox® for everyone's work documents, so these could be accessible to all. Diane also circulated a pre-event survey for participants who answered the survey questions anonymously, and a compilation of their responses was given to the U.S. team after arriving in Moscow.

In addition to responding to this survey, participants were invited to submit a scholarly article or article-in-progress for Ron to use as a model for developing peer reviews of one another's scholarship and to spur discussion about revising the work to enhance possibility of publication. He received numerous manuscripts, several of which became the focus of close but friendly scrutiny during the week. By the week's end, he had personally responded to all of the manuscripts-in-progress with his expert editor's point of view.

Over beers in Moscow pubs, while walking along shops on cobbled streets, and during dinners, we endeavored to find a consensus about common writing goals that would benefit all our students. We commiserated about the state of student writing in our respective teaching environments. We wanted to help each other help our students. We were eager to contribute new knowledge in writing research: our meeting in Moscow was our start.

### **Fostering the conversation / advancing cross-cultural perspectives**

Early on, the U.S. team was determined to avoid a "talking heads" approach, hoping the Summer School could be discussion based, interactive, and hands on, not least to demonstrate the pedagogical philosophy we enact in our classrooms at home. To the degree that short lectures were necessary, we followed up with extended question and answer sessions, brainstorming, and, of course, in-class informal writing. All participants, Russian and American,

were cognizant of the importance of avoiding even the appearance of hegemony of any one language (Horner *et al.*, 2011; Berry *et al.*, 2012; Canagarajah, 2007). Mindful of Toby Fulwiler's classic "Showing, Not Telling at a Writing Workshop" (1981), as well as more recent research on active learning (Bean, 2011; Dartmouth, 2015), we aimed to engage with our Russian colleagues in open dialogue, to make the week as pragmatically focused and "user friendly" as possible. As a three-person team, we modeled the diverse pedagogies used in U.S. classrooms, replicating our respective active-learning classroom practices as closely as possible. Ron, for instance, pursued the seminar structure of his writing workshops, in which each participant brought his or her expertise to the group as we focused on particular scholarly projects of participants who, necessarily, shared their skills and knowledge with all of us. Marty employed short writing assignments that facilitated the blending of many voices in our discussions. Kathy presented an interactive PowerPoint that created a focused framework in which the similarities and differences between American and Russian strategies revealed themselves.

The Moscow organizers requested that Kathy's portions of the week-long workshop focus on that uniquely American site of instruction called the first-year composition course. What is this anomaly? How does it contrast with what is practiced in Russian higher education? In the first of Kathy's three workshops, she provided a brief chronological and conceptual history of first year composition from colonial education to Wardle and Downs' "Writing about Writing" studies, along with the influence of digital technologies. Kathy's second workshop modeled a first-year composition class held in a computer classroom, a fairly common model in the United States. In her third session, she circulated authentic student essays to participants to practice and examine how individual student essays are typically assessed in the U.S. These three workshops attempted to work towards what the U.S. and Russian faculty share, what they do differently, and how teaching can change to meet students' writing needs.

Interspersed with Kathy's three presentations on first-year composition,

Marty offered three workshops on writing instruction in U.S. higher education that occurs beyond the traditional first-year composition course: (1) WAC, WID, and capstone courses; (2) principles of assignment design; and (3) guidelines for responding to and grading student writing. Although it was challenging to represent the range of courses that are taught in U.S. colleges and universities, Russian participants were exposed to a wide array of course types and the methodologies for teaching them. In the course of these discussions the U.S. facilitators also learned a good deal about Russian courses and methodologies. We were particularly struck by the urgent importance—across disciplines and across all stages in undergraduate education—that Russian students and faculty attributed to skills in communication and critical thinking.

Among Marty's examples, the one that generated the most curiosity was her own capstone course for soon-to-graduate English majors, titled *Democracy and the Liberal Arts*. Participants seemed intrigued that students in the same class could write research papers on topics as disparate as the National Rifle Association's powerful gun control lobby; gay rights; consolidation of U.S. national news coverage by just a few media outlets; and the history of the State of Missouri's annual governors' State of the State addresses—especially when the instructor herself lacks disciplinary background in any of these topics. Chief among Marty's goals for all three of her workshops was to convey the idea that language teachers do not bear sole responsibility for student success in academic writing. On the last day, Marty pleaded for a bit of extra, unscheduled time to encourage teachers and students to *have fun* with their writing. Using Art Young's "Poetry Across the Curriculum" concept, she noted that students in classes ranging from biology and business to chemistry and statistics write poems not to produce literary works of art but to creatively reinforce connections to the disciplines in which they are studying.

Interspersed with Kathy's and Marty's sessions, Ron modeled critical reading and textual analysis for conference participants, both faculty and graduate students, who had submitted their texts prior to the conference. His

workshop sessions modeled face-to-face editing decisions as part of process of the publishing scholarly writing. Ron lectured about “Peer-reviewing: The Rules of the Game” and then read participant texts in a type of read-aloud discourse analysis, as an editor might evaluate a journal article submission, or a professor might evaluate a graduate student’s draft.

Ron’s workshop presented a particular model regarding how to read the texts. Displaying meta-analytical audience awareness, he asked participants, “I’m going too slowly, aren’t I?” Ron presented practical details from his years as a scholarly editor about what makes a thesis effective, as well as the logistics of publishing journal articles and book chapters. His session examined, among others, a seminar paper by Olessya Kirtchik, a co-editor of *Laboratorium: Russian Review of Social Research*. Olessya’s paper discussed the challenges of publishing a bilingual sociological journal with international-grade research in Russia. Ron spoke for the all the participants as he noted:

In engaging contemporary Russian scholarship in the humanities and social sciences, I have discovered that there is much that Russian teachers and scholars can learn from our American experience while at the same time there is much we can learn from the sense of widening scholarship and pedagogy that is taking place in Russia today. Writing cross-culturally enriches the work and the horizons of what is possible for both Russians and Americans ([Moscow State University Summer School online](#)).

The sense of give-and-take learning that these remarks note grows out of the collaborative learning structure that Ron facilitates in his seminars, in which master and learner constantly shift. He sets forth a rhetorical and sociological study of such scholarly collaboration in his book, *Analogical Thinking: Post-Enlightenment Understanding in Language, Collaboration, and Interpretation* (2000), particularly the chapter entitled “Practiced Apprenticeship and Successive Renewals: Disciplinarity and Collaboration in the Sciences and Humanities.” The “successive renewals,” which this chapter examines, is practically accomplished in the classroom with activities of *writing revision* such as those we shared in the

Fulbright Summer School.

### **Cross cultural dialogue through survey responses**

As we noted earlier, the framework for the Summer School was built upon the answers to a pre-course survey. These practical descriptions of people working towards *building* writing into the formal structures of higher education allows us a clearer understanding of the ongoing Russian experience of what we, in the United States, developed without explicit models of success and failure of systematic attention to writing. The Fulbright Summer School, as we have already suggested, offered an array of explicit models of success pedagogical strategies and programs that could be built upon, such as Writing Across the Curriculum, collaborative writing, and the resource of Russian *care* for philology that could usefully inform programs in other countries. The goals the Moscow organizers set forth and described earlier—e.g., the modern approaches undertaken in the Summer School, the strategies for developing critical thinking, the usefulness of writing centers—all provoked the creative engagement of our work together.

This was clear in the sharing of pedagogical strategies throughout the Summer School. Russian participants reported that they assign a wide variety of writing, speaking, and computer-mediated communication tasks, dependent on their teaching goals. Among them were essays of all types, essay exams, research and term papers, promotional materials, letters, summaries and outlines, and a variety of exercises and dictations. Overall, participants reported that they are *not* satisfied with students’ writing, either in foreign languages or in Russian. As one wrote, “Students’ main weaknesses are a lack of logic, poor knowledge of styles and genres, and sometimes a lack of ideas.” Overwhelmingly, everyone reported needing more time for students to practice writing and for teachers to grade writing. As one wrote, “I just need more hours. As to the materials or activities, they are in excess in English manuals and publications, with virtually none in Russian. So I am developing my own.” Also overwhelmingly, they agreed that the kind of courses they would like to see introduced into their curricula are English for Academic Purposes (EAP),

writing across the curriculum (WAC), and writing in the disciplines (WID), with goals dependent on the year of students and their discipline of study.

Turning to their own preparation and writing, participants also reported having “a lot” to learn. One said, “I need to learn more about how writing is taught in the United States and other English-speaking countries. Reading or hearing about it does not provide enough information. Unfortunately, as neither of the universities I work for is interested in promoting such research (not on their own expense, at least), they would not pay for my training abroad.” (One achievement of the Summer School was the *enactment* of how writing is taught in the U.S.) Participants reported doing a wide range of writing beyond their teaching and administrative responsibilities: research articles, poetic translations, short stories, children’s books, and international educational projects. With regard to sharing their scholarly writing with colleagues, replies were mostly negative beyond proofreading. As one noted, “As far as I can see, scholarly writing tends to be a very ‘private affair.’” Discussion is mostly limited to students’ writing, while “those with a degree are considered to be competent and independent enough to deal with their writing tasks on their own.” (Another achievement of the Summer School was the *enacting* of the shared—and public—work of scholarly writing.)

#### **Later and ongoing outcomes of the summer school**

The dialogue we recount in the sections above—the interface of pre-event expectations and our interactions in the Summer School, the sharing of pedagogical strategies, and our discussions of our own and our students’ writing—created a strong basis for ongoing cross-cultural collaborations. Thus, a number of professional activities have occurred as a direct result of the Summer School.

- Marty and Kathy co-presented a report about the event at a pre-conference workshop of the 2014 Conference on College Composition and Communication (the national professional gathering of college writing teachers in the United States). The pre-conference workshop, held annually since 2008, at which they spoke focuses

on research about writing in higher education outside of the United States

- Tania, Diane, Marty, and Kathy presented papers at the 2014 Writing Research across Borders (WRAB) international conference in Paris. Informed of the conference during the collaboration in Moscow, Tania and Diane presented a joint paper on the difficulties of teaching university-level writing in Russia. (Venediktova and Nemeč Ignashev, 2014) Although only Tania and Diane’s presentation at WRAB emerged directly from the Summer School workshop (Kathy and Marty had had to submit their proposals earlier on), the four met at the conference to further discuss their Fulbright collaboration, with an eye toward the present article.

- Tania published a report on the Summer School’s proceedings in the Russian journal *Vysshee obrazovanie* [*Higher Education*] (Venediktova, 2014).

- Andrei Azov published a report on the Summer School in the journal *The New Literary Observer* (Azov, 2014).

- Hosted by Marty, one of the Summer School’s Russian participants spent six weeks at the University of Missouri in the fall of 2014. Tatiana Alenkina, from the Moscow Institute of Physics and Technology, worked with Marty while researching and writing a course and a manual for students at her university. *Academic Writing in the Sciences: Theory and Practice* is in production at Tatiana’s institution. Tatiana has also been invited to create an online version of the course for her university.

- At the conclusion of the Summer School, the Russian and U.S. collaborators discussed publishing a collection of standard American essays about academic writing in Russian to serve as background and guidance for Russian scholars of academic writing, although this project is not yet underway.

- Marty adopted several of Ron’s techniques for helping young faculty understand how to peer review one another’s work-in-progress when she conducted a writing workshop at the University of Alaska in January 2015.

- Ron conducted workshops on scholarly publishing in English at Shanghai International Studies University in the summer and fall of 2014 that benefited from the rich interchange at the Moscow Fulbright Summer School.

• Kathy, Marty, and Ron are considering a joint presentation on the Fulbright Summer School for the 2017 WRAB conference in Bogotá, Columbia. One likely focus for this presentation is a fuller discussion of the participants' survey responses, which we deal with only briefly in this essay, including how much we profited from our collaborations in Moscow (which this list instantiates).

• In 2015 Irina Korotkina (HSE/NRU), a participant in the seminar, published in Russian a textbook in academic writing at the university level—*Akademicheskoe pis'mo: protsess, produkt i praktika* [Academic Writing: Process, Product, and Praxis]—in which she engages ideas discussed during the workshop.

• And finally, this article itself serves as a reminder of the importance of international writing research and collaboration.

### **How the Fulbright Summer School affected the guest facilitators professionally**

#### ***Ron's Reflections***

The Fulbright Summer School was the latest of a good number of visits I have made to Russia, and it was one of the most fulfilling. My grandfather emigrated to the United States in the early twentieth century—now a little more than one hundred years ago—from what was then part of Russia, and my recent visits have been as exciting for me as my first visit to Moscow and Petersburg in 1995. I've engaged with colleagues and friends about American literature, American literary studies, and my work in Literature and Medicine. But it was particularly engaging at the Fulbright Summer School to work with people on ideas and arguments that were principally close to their hearts and minds. The excitement of encountering the focuses and methods of understanding that grow out of what can only be called ground-breaking rethinking of the most basic aspects of social and personal lives and institutions that Russians of the last few decades have participated in has widened my sense of the *kinds* of things we can think about and many new and exhilarating ways of thinking about them. The writing of my Russian colleagues and our shared engagements about their writing has been both "familiar" and "strange and new," almost in the way that the Russian Formalists, now many years ago,

taught us all a vocabulary for comprehending transformative experiences.

The kind of focused writing engagements we shared in the Summer School seminar reinforced my growing sense that structured writing needs to be a *daily* part of *any* non-laboratory course in higher education in the humanities and social sciences. At home I enjoin students to write for each class meeting. I've developed writing prompts for general education courses (such as "Introduction to Fiction"), courses in literary and cultural history (such as "The Irish Literary Revival"), courses that focus on language (such as "Speech-Act Theory"), and even courses that supplement students pursuing a scientific education (such as "Literature and Medicine" for our pre-med students). Such assignments, I have come to see, are strictly parallel to laboratory experiences for students in the sciences: they offer "hands-on" experience with rhetoric, argumentative discourse, and critical thinking, even if they are not practicable in large lecture courses (just as laboratory work is not practicable in large, lecture introductory courses in the sciences). But if large courses include weekly breakout sessions (where smaller sections of large courses meet with teaching assistants on a weekly basis), *weekly* writing can and should be structured into instruction. Finally, the Summer School focus on WAC has led me, with my colleague, Jerry Vannatta, MD, to develop a text-anthology for reading and writing that can be taught by instructors in medical colleges to bring humanistic understanding to students training to become physicians. Our book, *Teaching Narrative for Medical Education*, is under consideration with a publisher.

#### ***Marty's Reflections***

My thoughts during the Summer School often migrated to the early days of the writing across the curriculum movement in the United States when composition faculty were mounting the first WAC workshops for their discipline-based colleagues. Under the leadership of people like Art Young, Toby Fulwiler, Barbara Walvoord, Elaine Maimon, and the progenitor of them all, Harriet Sheridan at Pennsylvania's Beaver College (now Arcadia), those early days when the WAC movement was just coming into being were intellectually



stimulating and pedagogically vibrant. For many composition faculty, this was an early encounter with their discipline-based colleagues' experience of writing in their classrooms. I imagined that the Summer School in Russia had to be a little like those events, with participants engaging in lively conversation and exchanging new insights. I enjoyed seeing our Russian participants recognize that they alone do not have to carry the full burden of teaching writing to every student in every discipline, that faculty in disciplines other than language can share this responsibility and, indeed, are often eager to do so when shown the principles that U.S. WAC proponents have been sharing for over three decades. I also appreciated that, like participants those early U.S. WAC workshops, we too enjoyed the local cultural milieu with our fellow teachers: an evening boat tour on the Moskva River, a performance of Tchaikovsky's Yevgeny Onegin at the Moscow New Opera Theatre, and a leisurely stroll through Gorky Park followed by a lively brainstorming session with our Russian colleagues at an eatery by the water's edge.

My lasting impressions include how hard my Russian counterparts work, their ability to concentrate through adversity, their stalwart attitudes and agreeable demeanor when the week's record rain and the heat combined to make the Journalism laboratory almost unbearable. I have enormous respect for these colleagues with whom it was a privilege to work. They were selected in a highly competitive process, were hugely talented, open to new ideas and finding new solutions. They cited the same concerns as do their American peers about student writing and the same desire to address them. I wished for even more leisure time to get to know our Russian colleagues, interact socially with them, know more about their schools, homes, lifestyles, and families. I wanted to hear their personal stories about how they became teachers and what teaching means to them. I realize that we have only just begun to tap into the possibilities for collaboration with our Russian colleagues, and I very much want to continue.

#### ***Kathy's Reflections***

Since the Fulbright Summer School, I have softened my views on the importance of first-year composition as a

site for the teaching of writing. I have shifted my disciplinary stance more towards the abolition of the first-year writing course requirement (Crowley); I embraced Marty's WAC and WID perspectives (Townsend). From both pedagogical and labor perspectives, the slow movement away from first-year composition might be a needed change.

I was humbled, once again, by the persistent and globally-recognized challenges of teaching writing. We commiserated about how to improve student writing with our Russian colleagues, many of whom had travelled by train for days to be at this Summer School. I felt as if we were hoping to find the latest "inoculation" course, strategy, or book that would ameliorate the laborious process of learning writing for students and teachers; however, now we were looking for a "global inoculation." We, the Americans, did not bring the solution; and our Russian colleagues, wisely, did not proffer an answer either.

While I cannot claim any direct changes in my classroom practices, the Fulbright Summer School experience encouraged me in the following ways. As director of English and writing at my campus, I am planning incremental changes to my campus's writing program that take into consideration the limitations of first-year composition. I plan to include the Writing about Writing concept (Wardle and Downs) as well as to build on the research by Zemeliansky, Goroshko, and St Amant.

#### **Organizers' Expectations and Comments on the Outcomes of the Summer School**

##### ***Tania's Reflections***

Organizing each consecutive year's Fulbright Summer School begins almost immediately upon completion of the last one. Over the years we have tried to coordinate the schools to reflect state of the art pedagogical and research advances abroad, in the United States in particular, as well as to address the needs and the contexts of our Russian participants. In addition to thanking Marty, Kathy, and Ron for finding the time and wherewithal to spend a week with us in Moscow, I must also acknowledge the staff at the Fulbright representation in Moscow and at the Faculty of Philology, and all our colleagues and students in the department who each year help make the summer schools so effective. As for other

members of the organizing team in 2013, words cannot express my gratitude for their intense commitment, patience, and—when needed—sense of humor.

From the vantage of a veteran of the Russian educational system—as student, teacher, and administrator—I viewed the 2013 topic as a means by which to further acknowledge writing pedagogy within the Russian higher educational system as equally important as the teaching of reading, each half of the discourse model, to paraphrase Teun van Dijk, providing access to another’s consciousness. Writing depends not only on the mastery of grammatical rules, stylistic norms, and generally accepted conventions. It requires constant reflection on the writing act itself as a means of participating in an exchange of world-views and of whole worlds. As Russian higher education strives to participate more fully in the international research community, our scholars are called upon not merely to submit grammatically sufficient translations of their work, but to incorporate in the positioning of their research their respective research communities’ various modes and (often unwritten) rules of discourse. Rather than regard this as submitting to some ineffable process known as “globalization,” I believe that we should strive to an exchange, incorporating into our writing in our native languages best practices from research and writing communities around the world. And, as we teach ourselves, we must engage our students in similar writing exercises that will open up for them additional venues for intellectual exchange. Such at least were the goals that underlay the 2013 Summer School.

#### ***Diane’s Reflections***

Having worked in the Department of Discourse and Communications Studies for a year, which included courses in academic writing, and helped organize the 2012 Fulbright Summer School, I looked forward to working with Tania and Olga again, hoping as well to learn better from our American guests and the Russian participants how better to approach writing instruction in my own classes in Russia. It is this last, collaborative, moment that strikes me as most memorable and productive about the schools. Our facilitators’ success could be measured tangibly by the amount, volume, and speed of

conversation taking place during breaks, at lunch, and in informal meetings. Which of the techniques presented in the talks would work better (at all) in the Russian classroom? What were the assumptions (from number of class meetings per week to requirement systems and university structure) that facilitated one set of strategies in one country but impeded them in another? For me these “informal” conversations with people I had met virtually through the surveys weeks before were as significant as the presentations.

#### ***Olga’s Reflections***

In the summer of 2013 I was finishing my two-year term in Moscow as founding director of the Writing and Communication Center and Lecturer in English at the New Economic School (NES). My plan was to leave Moscow in May, but when Tania approached me with the proposition to organize the upcoming Fulbright Summer School for the Humanities around the topic of writing pedagogy at the university level, I quickly changed my summer plans and stayed.

Having worked with Russian faculty, administrators, and students at NES and beyond, I saw a tremendous interest in developing writing-centered or writing-enhanced courses, teaching practices, and learning habits. At the same time, I noticed among Russian faculty only a slight acquaintance with the developments in composition theory, a field of study that has been evolving in the United States for decades. Similarly, writing colleagues in the United States didn’t seem fully aware of the Russian rhetorical traditions. In short, I saw a profound need for and dreamed of creating a forum for Russian and international writing professionals to begin developing a common vocabulary and recognizable repertoire of methodologies, so a fruitful dialogue and collaboration could unfold. I was thrilled to see that Tania shared this vision and was determined to bring it to life in the Summer School.

Before the arrival of Marty, Kathy, and Ron, the organizers—Tania, Diane, Elena and I—spent long hours planning the event in the cozy conference room at the Department of Discourse and Communication at MSU. We were setting the stage for a larger and longer conversation that was soon joined—and fortunately still continues—by the

American guests and Summer School participants.

### **Recommendations to others planning inter-cultural writing workshops**

1. Begin planning as far in advance as you can. For the U.S. team, arriving at the content was fairly straightforward, based on information that the Moscow organizing team had been mulling over for several months.

2. Establish the goals and desired outcomes as clearly as possible early on. Although we U.S. presenters didn't experience any last minute crises in what or how to present our material, we did occasionally wonder whether the event was what our Russian hosts expected. Anticipate that your collaborators' expectations might evolve or be reinterpreted as the event unfolds.

3. Accept that your event won't be perfect, that it is part of an ongoing process, and that the next iteration (whether yours or someone else's) will be different and probably better. Your work may be occurring at the early stage of what hopefully will become a durable effort.

4. Incorporate time for social and cultural exploration in addition to the academic foci. Without culture, language is empty.

5. Envision your workshop as an opportunity to build lifelong personal and relationships. Eight months after the workshop, Marty and Kathy shared time in Paris, France, with Tania and Diane at the WRAB conference. To this day the Moscow organizers continue to be in contact with participants. Building international networks takes significant energy and resources and should be sustained, even as international circumstances change.

6. Clarify your understanding of proprietary materials and copyright with your hosts. Notions of intellectual property vary around the world.

7. Plan and scaffold your inter-cultural workshops into teaching lessons for graduate classes though the use of

ongoing blogs, e-journals, websites, and articles.

8. Invite qualified students to play significant roles in the event, especially with technology. Our week was successful in large part due to the technological expertise of Andrei Azov, who in addition to participating fully in our deliberations simultaneously facilitated PowerPoint projection, videotaped our sessions, and ensured that material was archived for our future use.

9. Assess technology requirements as early as possible. Our event required not only banks of computers and projectors on site; compiling survey data and distributing reading assignments would have been impossible without Adobe Acrobat or a comparable program. Skype calls were essential for clarifying goals.

10. Expect glitches and be flexible. We grow when we work outside our comfort zones.

11. Travel arrangements took considerable time; be sure to plan ahead, particularly if visas are involved.

### **Conclusion**

In presenting this case study of our collaboration, we hope we have inspired other colleagues around the globe to undertake similar intercultural exchanges. We recognize that ours is but one model, an imperfect one at that. We acknowledge that geopolitical events may complicate this work. Yet we can think of no better time to get started nor any better cause to tackle than students' and faculty's needs to communicate more effectively in academe and beyond. Two years after our collaboration, we have seen significant outcomes from our work and we anticipate more to come. We welcome reading reports of other intercultural collaborations in the realm of academic writing and are eager for insights from other researcher/practitioner scholars to be added to our own.

### **LITERATURE**

1. Academic Writing: Perspectives from Russia and the U.S., 2013, XVI Fulbright Summer School in the Humanities. Available at: <http://discours.philol.msu.ru/uploadedfiles/summer/summer2013/Program-2013.pdf> (accessed 12 December 2015).
2. Azov, A., 2014, Fulbriatovskaia mezhdunarodnaia gumanitarnaia letniaia shkola "Akademicheskoe pis'mo: Aktual'nyi mezhdunarodnyi opyt" [The Fulbright International Humanities Summer School "Academic Writing: International Experience"]. Moscow, MSU, 24-2. January 2013, *Novoe literaturnoe obozrenie* [New

- Literary Observer*]. No. 125, January 2014. Available at: <http://www.nlobooks.ru/node/4614> (accessed 15 March 2015).
3. Bean, J.C., 2011, Engaging Ideas, *The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco, Jossey-Bass.
  4. Berry, P. W., Hawisher, G.E., Selfe, C.L., 2012. *Transnational Literate Lives in Digital Times*. [Online] Logan, UT: Computers and Composition Digital Press/Utah State University Press. Available at: <http://ccdigitalpress.org/transnational/> (accessed 15 March 2015)
  5. Canagarajah, A.S., 2007, The ecology of global English. *International Multilingual Research Journal*, 1(2), pp. 89-100.
  6. Crowley, S., 1998, *Composition in the University: Historical and Polemical Essays*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
  7. *Dartmouth Institute for Writing and Rhetoric. Active Learning in the First-Year Writing Classroom*. Available at: <https://writing-speech.dartmouth.edu/teaching/first-year-writing-pedagogies-methods-design/active-learning-first-year-writing-classroom> (accessed 17<sup>th</sup> April 2015).
  8. Fulwiler, T., 1981, Showing, not telling, at a writing workshop, *College English*, 43(1), pp. 55-63.
  9. Fulwiler, T., 1989, Writing workshops and the mechanics of change. *WPA: Writing Program Administration*, 12 (spring), pp. 7-20.
  10. Horner, B., Lu, M., Royster, J.J., Trimbur, J., 2011, Opinion: Language Difference in Writing: Toward a Translingual Approach. *College English*, 73(3). Available at: <https://louisville.edu/faculty/bmhorn01/TranslingualStatement.pdf> (accessed 23 March 2015).
  11. *Laboratorium: Russian Review of Social Research*. Available at: <http://www.soclabo.org/index.php/laboratorium> (accessed 30<sup>th</sup> September 2014).
  12. *Moscow State University: 16<sup>th</sup> Annual Fulbright Summer School in the Humanities*. 2013. Available at: <http://discours.philol.msu.ru/index.php/summer-school-current-eng/11-summer-school/109-school-2013-eng> (accessed 28<sup>th</sup> February 2015).
  13. *Moscow State University: 16<sup>th</sup> Annual Fulbright Summer School in the Humanities*. 2013. Available at: <http://www.fulbright.ru/> (accessed 28<sup>th</sup> February 2015).
  14. Kafedra obshhej teorii slovesnosti. Publikacii. Available at: <http://discours.philol.msu.ru/index.php/summer-school-publications-english> (accessed 28<sup>th</sup> February 2015).
  15. McLeod, S., 2007, *Writing Program Administration*. Lafayette, Parlor Press. Available at: [http://wac.colostate.edu/books/mcleod\\_wpa/wpa.pdf](http://wac.colostate.edu/books/mcleod_wpa/wpa.pdf) (accessed 28<sup>th</sup> February 2015).
  16. Schleifer, R., 2000, *Analogical Thinking: Post-Enlightenment Understanding in Language, Collaboration, and Interpretation*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
  17. Townsend, M., 2013, What are writing across the curriculum and writing in the disciplines? *A Rhetoric for Writing Program Administrators*, pp. 77-90.
  18. Venediktova T.D., 2013, Uroki pis'ma v transnatsional'noi perspektive: Opyt Chikagskogo universiteta [Writing Lessons in a Transnational Perspective: The University of Chicago Experience]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, № 8-9, pp. 116-119. Available at: [http://rus.neicon.ru:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/8361/17\\_%238-9\\_2013\\_%D1%81-17.pdf?sequence=1](http://rus.neicon.ru:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/8361/17_%238-9_2013_%D1%81-17.pdf?sequence=1) (accessed 15 May 2015).
  19. Venediktova T.D., 2014, Pis'mo - global'naia problema i zabota [Writing: Global Problem and Concern], *Vysshee obrazovanie v Rossii*, № 5, pp. 156-159. [http://rus.neicon.ru:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/9875/%2314-5\\_%D0%92%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0\\_%D1%81\\_156-159.pdf?sequence=1](http://rus.neicon.ru:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/9875/%2314-5_%D0%92%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D1%81_156-159.pdf?sequence=1) (accessed 15 May 2015).
  20. Venediktova, T., Nemeč Ignashev, D., 2014, *(Un)learning Literature through the Literary Essay. Writing Research Across Borders III*. 18-22 February 2014. Paris, Université Paris-Ouest Nanterre La Défense.
  21. Wardle, E., Downs, D., 2011, *Writing about Writing: A College Reader*. Boston: Bedford St. Martin's.
  22. *Writing Research across Borders III (WRAB) Conference*. 19<sup>th</sup>-22<sup>nd</sup> February 2014. Paris, Université Paris-Ouest Nanterre La Défense.

23. Young, A., 2003, Poetry Across the Curriculum: A special issue of *The Journal of Language and Literature Across the Disciplines*, Vol 6, No. 2, June. Republished by WAC Clearinghouse. Available at: <http://wac.colostate.edu/llad> (accessed 15 May 2015).
24. Zemliansky, P., Goroshko, O. The state of academic writing instruction in Russia and Ukraine: A Survey. Available at: [http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=5&ved=0CDEQFjAE&url=http%3A%2F%2Fcompfaqs.org%2Fuploads%2FCompFAOsInternational%2F2013CCCCWorkshopOnInternationalResearch%2FAcademicWritingRussiaUkraine.doc&ei=AAR6VOvdMIOVyQSdvYGOBA&usq=AFQjCNGV\\_asOo-c1sVY4rqhUA0WvUyrJRA&sig2=MdDeRReUjnUfcqXco-XhmQ](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=5&ved=0CDEQFjAE&url=http%3A%2F%2Fcompfaqs.org%2Fuploads%2FCompFAOsInternational%2F2013CCCCWorkshopOnInternationalResearch%2FAcademicWritingRussiaUkraine.doc&ei=AAR6VOvdMIOVyQSdvYGOBA&usq=AFQjCNGV_asOo-c1sVY4rqhUA0WvUyrJRA&sig2=MdDeRReUjnUfcqXco-XhmQ) (accessed 28<sup>th</sup> February 2014).
25. Zemliansky, P., St. Amant, K., 2013, The state of technical communication in the former USSR: A review of literature. *Journal of Technical Writing and Communication*, (43(3), pp. 237-260.

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

---

Редакционная коллегия ежегодного Международного научного рецензируемого журнала *«Сопоставительная лингвистика»* приглашает к сотрудничеству специалистов по *сопоставительной лингвистике* и смежным областям: **переводу, межкультурной коммуникации, методике преподавания иностранных языков (в т.ч. русского как иностранного) и перевода.**

Журнал зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий с присвоением международного стандартного номера **ISSN 2414-4843**, статьи будут размещены в системе **РИНЦ** и на сайте научных журналов Уральского государственного педагогического университета: [www.journals.uspu.ru](http://www.journals.uspu.ru).

Мы открыты для авторов из разных стран, говорящих на разных языках, представляющих различные точки зрения и различные лингвистические школы. Журнал призван стать открытой международной научной площадкой как для известных российских и зарубежных исследователей, так и для молодых ученых. Большое внимание в журнале уделяется практической ориентированности научных исследований, использованию их результатов в учебном процессе.

«Сопоставительная лингвистика» имеет широкий интернациональный формат:

- пять рабочих языков журнала: мы принимаем статьи на русском, английском, французском, немецком и испанском языках;
- авторитетная международная редакционная коллегия, включающая ведущих специалистов из России, Франции, США, Германии, Испании, Аргентины и других стран.

Приоритетными задачами журнала являются:

- публикация качественных научных статей, соответствующих международным стандартам и максимальное их распространение в мировой научной среде;
- укрепление и установление новых научных связей между учеными из различных регионов России и других стран;
- в перспективе – включение журнала в ведущие зарубежные базы научного цитирования.

Тематика журнала разнообразна, публикуемые статьи отражают новейшие научные взгляды, значимые результаты и достижения теоретических и прикладных исследований, рассматриваются вопросы сопоставительной лингвистики и смежных областей: перевода, межкультурной коммуникации, методики преподавания иностранных языков и перевода. Кроме того, к публикации допускаются рецензии, обзоры и сообщения из научной жизни (хроника совещаний, конференций, семинаров, отчеты и др.). Журнал имеет следующие разделы:

1. Проблемы сопоставительной лингвистики
2. Общие вопросы филологии
3. Проблемы перевода и межкультурной коммуникации
4. Методика преподавания иностранных языков и перевода
5. Рецензии. Обзоры. Хроника. Отчеты

В «Сопоставительной лингвистике» отражены научные и научно-педагогические связи университета в России и за рубежом, большое внимание уделяется практической ориентированности научных исследований, использованию их результатов в учебном процессе.

### Научные направления:

Основная специальность: 10.00.00 Филологические науки

Дополнительная специальность: 13.00.00 Педагогические науки

## Требования к оформлению материалов

Требования к оформлению научных статей составлены в соответствии с международными стандартами и требованиями зарубежных индексов цитирования, РИНЦ и реферативных баз данных<sup>107</sup>.

Объем статьи – от 6 до 20 страниц с учетом списка литературы.

Формат страницы – А4; гарнитура – Times New Roman; размер кегля – 14; межстрочный интервал – 1,5; поля по 2 см.

Для публикации статья должна помимо основного текста содержать следующие сведения **на русском и английском языках**. Для зарубежных авторов – **на языке статьи (один из рабочих языков) и английском, по возможности – на русском**. Информация на английском языке размещается после списка литературы.

1. Сведения об авторах: фамилия, имя, отчество автора полностью; ученая степень, звание, должность; полное и точное место работы автора; подразделение организации; контактная информация (e-mail).

2. Название статьи.

3. Аннотация должна представлять собой краткое резюме статьи в объеме 150-200 слов (1500-2000 знаков с пробелами), желательно повторить структуру статьи и включать следующие аспекты ее содержания: предмет, тему, цель работы; метод или методологию проведения работы; результаты работы; область применения результатов; заключение/выводы. Как написать хорошую аннотацию и примеры на английском языке можно посмотреть здесь: <http://www.emeraldgroupublishing.com/authors/guides/write/abstracts.htm?part=1>

4. Ключевые слова (5-7 слов).

5. Тематическая рубрика, УДК, ГСНТИ и код ВАК.

Особое внимание просим обратить на информацию, предоставляемую на английском языке. Ссылки на литературу делаются в тексте в квадратных скобках. Например: [Петров 2014: 25-26]. Список литературы по алфавиту помещается после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.5.-2008. Предпочтительны авторские ссылки на современные и актуальные источники информации, желателен анализ работ зарубежных авторов по теме исследования.

После списка литературы размещается транслитерированный список русских источников. Для автоматической транслитерации использовать программу на сайте <http://www.translit.ru>, вариант BGN (Board of Geographic Names).

Просьба не включать в текст таблицы и не нумеровать страницы.

Название файла: Номер раздела\_Фамилия ИО, например: 3 Иванов ИИ.

Материалы направляются по электронной почте на адрес [dimol2002@mail.ru](mailto:dimol2002@mail.ru) и дублируются на [jvbog@yandex.ru](mailto:jvbog@yandex.ru). Прием материалов осуществляется в течение года до 1 февраля. Все вопросы, касающиеся публикации, Вы можете отправить главному редактору Юлии Валерьевне Богоявленской по адресу: [jvbog@yandex.ru](mailto:jvbog@yandex.ru).

Все полученные редакцией материалы обязательно проходят проверку в системе «Антиплагиат». Минимальный порог оригинальности принимаемого к рецензированию текста – 70%.

Решение о принятии статьи к публикации и реквизиты для перечисления денежных переводов сообщаются авторам после рецензирования полученных материалов и принятия их в печать на адрес электронной почты, указанный в статье.

<sup>107</sup> см.: Редакционная подготовка научных журналов для включения в зарубежные индексы цитирования: методические рекомендации /авт-сост. О.В. Кириллова. М.: ФГУН ВИНТИ РАН, 2012 // <http://www.viniti.ru/download/russian/conf/DOP/01.pdf>

Научный журнал

**СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ЛИНГВИСТИКА**  
**2016. № 5**

Адрес редакции:

620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, Уральский государственный педагогический университет, кафедра романских языков (каб. 465).

E-mail: [uspu@uspu.ru](mailto:uspu@uspu.ru)

Подписано в печать 22.03.2016. Формат 60×84/8.

Бумага для множительных аппаратов. Гарнитура «DejaVuSerif».

Печать на ризографе.

Уч.-изд. л. - 32,6. Усл. печ. л. - 37,1. Тираж 500 экз.

Оригинал-макет отпечатан в типографии ООО «ИРА УТК»  
620034, г.Екатеринбург, ул.Толедова, д.43, к. А.