

REVUE INTERNATIONALE D'ÉTUDES
EN
LANGUES MODERNES APPLIQUÉES

INTERNATIONAL REVIEW OF STUDIES
IN
APPLIED MODERN LANGUAGES

Numéro 6 / 2013

Nous remercions Mme le Professeur Miorița Ulrich et l'Université Otto-Friedrich de Bamberg pour l'appui généreux accordé à l'impression de ce numéro.

Comité scientifique

Izabella BADIU (Parlement européen)
Rodica BACONSKY (Universitatea Babeș-Bolyai, RO)
Isabelle CABROL (Université de Paris IV, FR)
Lista CARMELA (Universitatea Babeș-Bolyai, RO)
Willy CLIJSTERS (Hasselt Universiteit, BE)
Jacques GILBERT (Université de Nantes, FR)
Germana HENRIQUES PEREIRA DE SOUSA (Universidade de Brasília, BR)
Joël MASSOL (Université de Nantes, FR)
Valérie PEYRONEL (Université de Paris III, FR)
Olivia PETRESCU (Universitatea Babeș-Bolyai, RO)
Bernd STEFANINK (Universität Bielefeld, DE)
Miorita ULRICH (Otto-Friedrich-Universität, DE)
Małgorzata TRYUK (Uniwersytet Warszawski, PL)
Martine VERJANS (Hasselt Universiteit, BE)
Mihaela TOADER (Universitatea Babeș-Bolyai, RO)

Directeur de la revue :

Mihaela TOADER (Universitatea Babeș-Bolyai, RO)

Membres du comité de rédaction :

Bogdan ALDEA (Universitatea Babeș-Bolyai, RO)
Anamaria COLCERIU (Universitatea Babeș-Bolyai, RO)
Adriana NEAGU (Universitatea Babeș-Bolyai, RO)
Manuela MIHĂESCU (Universitatea Babeș-Bolyai, RO)
Diana MOȚOC (Universitatea Babeș-Bolyai, RO)
Alina PELEA (Universitatea Babeș-Bolyai, RO)

ISSN 1844-5586
ISSN-L 1844-5586

Tiparul executat la:
S.C. ROPRINT S.R.L.



400188 Cluj-Napoca • Str. Cernavodă nr. 5-9
Tel./Fax: 0264-590651 • roprint@roprint.ro
430315 Baia Mare • Piața Revoluției nr. 5/1 • Tel./Fax: 0262-212290

Table des matières

Alina Pelea, *Éditorial* / 5

Entretien

Adriana Neagu, *Interpreting, between Practice and Pedagogy: A Conversation with Roderick Jones* / 9

Section 1 - Pédagogies des langues

Martine Verjans - Willy Clijsters, *Une expérience FOS valorisée et valorisante. L'apprentissage combiné en semi-autonomie* / 19

Mike Edung, *Phraseology Research as Tool in the Pedagogy of French for Specific Purposes* / 33

Renata Georgescu, *La traduction spécialisée : défis et méthodes d'enseignement* / 47

Samira Boubakour, *La dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE en Algérie* / 61

Marilina Gianico, *L'insegnamento dell'italiano come lingua d'affari e di negoziazione : questione di lingua o di cultura ? traduzione e aspetti culturali della glottodidattica nella filiera LEA (Langues Étrangères Appliquées)* / 70

Section 2 – La traduction dans tous ses états

Lynda Touchi-Benmansour, *La traduction poétique entre naturalisation et exotisation* / 81

Rodica Frențiu, *À la recherche du mot parfait : Yasunari Kawabata, Tristesse et Beauté (Utsukushisa to kanashimi to, 1965)* / 93

Melisa Tejedor, *¿Podemos hablar de culturemas en la traducción de algunas novelas de Carmen Martín Gaité al francés?* / 106

Raluca Sinu, *The Image: Constraint or Advantage for Film Subtitles?* / 120

Virginia Iglesias Pruvost, *La trilogie de Neel Doff ou le récit douloureux de l'exil : une écriture migrante à la recherche du Moi* / 129

Section 3 - Études linguistiques

Ileana Chersan, *On the lexical, morphological and semantic structure of English and Romanian heraldic vocabularies* / 139

Sami Chatti, *Note sur le sémantisme du verbe LET* / 148

Jean Paul Balga, *Phylums Afro-asiatique, Niger-kordofan et français en cohabitation : cas de noms d'hôtels de la ville de Maroua* / 156

Présentation de projet

Anamaria Colceriu, *ClipFlair – un progetto innovativo nel campo dell'insegnamento e dello studio delle lingue straniere* / 167

Comptes rendus

Miorița Ulrich, Diana Moțoc (éds.), *Traduction sans frontières. Mélanges offerts à Rodica Baconsky*, Florești – Cluj, Editura Limes, 2012 (Ana Coiug) / 175

Thomas Lenzen, *Traductologie pour L.E.A. Anglais, Allemand, Français*, Rennes, PUR, 2012 (Mihaela Toader) / 177

Horváth Ildikó, *Interpreter Behaviour: A Psychological Approach*, Budapest, Prime Rate Kft., 2012 (Adriana Neagu) / 179

Georgiana Lungu Badea, *Idei și metaidei traductive românești (secolele XVI-XXI)*, Timișoara, Editura Eurostampa, col. Metalepsis, 2013 (Diana Moțoc) / 181

Petre Grimm, *Scrieri de istorie literară*, ediție îngrijită, prefată, tabel cronologic și notă asupra ediției de Liana Muthu, Cluj-Napoca, Eikon & Scriptor, 2012 (Alina Pelea) / 186

Georgiana Lungu Badea (éd.), *De la méthode en traduction et en traductologie*, Editura Eurostampa, Timișoara, 2013 (A.C.P.) / 188

Atelier de traduction, n^{os} 17 et 18, coordonnés par Muguraș Constantinescu et Elena-Brândușa Steiciuc, Suceava, Editura Universității din Suceava, 2012 (A.C.P.) / 191

Translationes, n^o 4, coordonné par Georgiana Lungu-Badea, Timișoara, Editura Universității de Vest, 2012 (Ileana Neli Eiben) / 193

Chaque automne, la parution de notre revue marque la rentrée universitaire avec une série d'articles qui visent le domaine des langues modernes appliquées dans son acception la plus large : enseignement et apprentissage des langues, études (inter)culturelles, interprétation de conférence et pour les services publics, traduction spécialisée et traduction littéraire.

Les langues de publication, ainsi que les contributeurs témoignent de notre ouverture vers un nombre croissant de partenaires académiques et, nous l'espérons, de la place que RIELMA occupe, après cinq numéros, parmi les publications de spécialité. Nous signalons, cette année, une première que nous espérons de bon augure : la rubrique « Entretien ». Nous avons l'honneur et le plaisir de l'inaugurer avec une interview dont l'invité est M. Roderick Jones, interprète à la Commission européenne et auteur d'un manuel d'interprétation qui ne cesse d'accompagner avec succès des générations d'étudiants dans leur formation.

Toujours désireux de faire mieux, nous entamons cette année une nouvelle forme de présentation de nature à permettre une meilleure structuration de la publication. Ainsi le volume de contributions acceptées pour la publication pendant l'année universitaire 2012-2013 est-il accompagné d'un supplément consacré aux actes du colloque international « Pour qui traduit-on ? », dernier de la série initié par notre Département et qui a eu lieu le 12 octobre 2012.

En cette fin de parcours et début d'une nouvelle étape, nous adressons nos remerciements chaleureux à Mme Miorița Ulrich et à l'Université de Bamberg, qui nous ont soutenus une fois de plus pour la publication sur papier de la revue.

ENTRETIEN

Interpreting, between Practice and Pedagogy: A Conversation with Roderick Jones

Interview by Adriana NEAGU

Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca

Q: You have been in the business for well over twenty years now and embody a variety of roles, ranging from conference interpreter to that of trainer, trainer of trainers, author of numerous pedagogical materials and researcher in the field. How do these roles inform one another? Being a practicing interpreter is clearly a must in interpreting pedagogy. On the other hand, does experience as trainer enhance in any way interpreting practice?

A: Yes, I believe being a trainer does enhance one's own work. One can be an outstanding interpreter without being involved in training of course. But when training I have to analyse how students are performing, see what is good and what needs to be improved, and, if improvement is necessary, how. This inevitably means thinking very consciously about interpreting techniques and strategies, and this reflection then informs my work as an interpreter. Anecdotally, it can induce extra stress when I work in meetings with my former students. I know they listen to me to see if I can practise what I preach. I've even had them come along after a meeting and say bluntly things like: I was interested to see if you really do chunking as you recommend!

Q: Like any other field of practice, interpreting is not without its myths and stereotypes. One of these is that there are two categories of interpreters: natural born and hard trained. Do you believe in such clear cut categories?

A: No. It is true that some people are not cut out for interpreting and will never become interpreters. But setting aside such cases, I don't think one can simplistically differentiate between the born interpreter and the made interpreter. An interpreter must have various aptitudes – communication skills, cognitive and language skills – and all students I have known have had these in varying degrees. But to claim that some have everything given to them with their genes and didn't really need to learn technique, and that others achieved results only by dint of hard work, would be a gross oversimplification.

Q: Polyglossia is of course one of the most fascinating things about interpreting, and more like the norm than the exception, since so many interpreters speak 3 or more languages. In your case, it's a staggering five languages. For the vast majority of people this is beyond reach (and I include here language

professionals). *What is it like to be working professionally in five languages? Can one honestly be equally proficient in this many/as many different languages?*

A: First, a word of modesty. The five languages in my working combination are by no means exceptional. I work in the EU institutions where there are 22 working languages (on the day I am talking to you) and ample opportunities to learn new languages. Many colleagues have as many and more languages in their combination. Further, we should not forget that the languages in my combination apart from English and French are passive languages only. I do believe it would be nigh on impossible to have more active languages, saving exceptional family and personal circumstances. But to reply to your question: one is not equally proficient in all languages and not equally at home in all cultures. I have spoken French for over forty years of my life and spent much time immersed in a French environment. I have learnt Slovak and started interpreting from it over the last ten years. Clearly there is a difference. But the important thing is that there is a basic minimum standard which one respects whatever language one interprets from. One must be able to satisfy the standards for a conference interpreter in high level, demanding and sometimes highly technical international conferences. Provided one can, the relative level of one's knowledge of different languages and cultures is not important.

Q: A question that ties in very closely with the above regards the "old" versus "new booths" tendencies in Brussels. This is in fact where discrepancies between the EU market and national markets are highest, in the sense that in the latter setting, interpreters are called upon to work significantly more in their B than in their A languages, whereas, to ensure quality "relayeur" work, SCIC encourages work in one's A language. Do you share the view that interpretation standards are always highest in one's A language, that good "retouristes" are hard(er) to find?

A: This is another question where one cannot answer with a simple *yes* or *no*. Instinctively, one tends to say that an interpreter working from a C language to an A will have better form in output than one working from A to B and the colleague working from A to B will understand better the source language, and therefore the source message, better, and may have an advantage in being more precise than the C to A interpreter. There may be some truth in this, but it is not as simple as that, and indeed the above idea is based on a number of assumptions which may or may not be true in practice. Further, how do you define which interpretation is "better"? That may depend on the audience and the context. Some listeners may prefer the comfort of listening to an interpreter working into their A language. Others may prefer an interpretation which is formally less correct, but where they feel they are getting more information. And so on. One could elaborate on this at much greater length than is possible in this interview. Lastly, I should

add that one cannot even talk about “retouristes” in general, the target language has its significance. There is so much “globish” spoken now that English-speaking audiences tend to pay less attention to form; but many a French listener will condemn out of hand an interpretation into French where the articles or prepositions are wrong.

Q: In an interview you conducted a while ago (“Helping European Understand Each Other,” <http://www.radio.cz/en/article/49110/limit>), you sound a very generous and empowering note on the nature of the job, on its constantly challenging potential. You were then intimating: “[...] Interpreting is more than just working with the intrinsic content of the speeches you’re translating or interpreting, I think there is also the sheer intellectual pleasure of dealing with the language problems that you’re faced with in any translation. So even if they’re talking about boring administrative questions concerning the price of potatoes, nonetheless that can be put in an interesting way or it can be put in a way which creates an interesting translation problem. So you can get an awful lot out of the job and I don’t think you need to be bored, no.” At the end of the day, is staying fresh in this line of work a matter of the interpreter’s receptiveness, indeed of his/her resourcefulness?

A: Yes, my views haven’t changed. Sometimes we have meetings which are exciting because of their political significance. I have interpreted at summits and gone out live on BBC World Service and Euronews. There are meetings which are intellectually interesting as top experts – sometimes literally the best in the world – discuss abstruse questions of law, economics or science, for example. One of the most surprising meetings I ever did was on the behaviour of fires inside nuclear power stations – how they arise and develop. And the number one expert in the world was in the room, speaking Italian, and I was interpreting him, wonderful! But then there are meetings which *appear* boring, routine, repetitive, pointless. That is where what you call receptiveness and resourcefulness comes in. First, one must respect all our delegates, they all have the same right to understand and be understood. Then, working on the premiss that they are saying something meaningful in a particular way, if we have a positive, receptive attitude to the meeting, we can still find interest and enjoyment, as I said in the interview you quote, in the linguistic and translation problems to be resolved.

Q: Working in quite a range of registers and subject areas, interpreters are among the most versatile of language users. Facility and expertise aside, what are your favourite vocabularies and fields?

A: I like working in meetings where words and concepts have a specific meaning, and where I can grasp, without being an expert myself, the concepts being used. So I tend not to enjoy economics and finance (*mea culpa* – it all seems so elusive to me), and I do enjoy law and, in curious juxtaposition, nuclear energy.

Q: Being a EU conference interpreter is for many young trainees the ultimate career goal, which is why so many of them are so single-minded, working assiduously years on end towards getting accredited in the hope of then partaking of a stressful but otherwise rewarding experience. Indeed it is the Brussels dream of success that gets them going. Since ancient times, however, interpreters have been facilitators, assisting in high-stake communicative events. By virtue of their various policies and codes of practice, institutions can at times impose various constraints and in so doing hamper social interaction. Have you ever been tempted to return to fundamentals and take on interpreting missions in bolder settings and even more stressful and provocative environments? I am thinking interpreting in conflict zones, participating in international relief operations or the like.

A: No. I have the highest intellectual regard and admiration for physical courage of colleagues involved in interpreting in conflict zones. I think of the fantastic work done by Barbara Moser-Mercer over the last few years. But it is not something that has tempted me, partly because, despite the constraints you refer to, I have never really felt restricted – above all intellectually – as an interpreter in the EU institutions.

Q: As a trainer, do you believe in formal theory of interpreting, or do you much rather envisage the role of the trainer as that of providing hands-on know-how and support for students/ teachers?

A: I believe that both are necessary. Students need to be able to acquire techniques, and they can do so better if they understand what underlies the technique. But further, interpreting is a highly personal activity, it is not an exact science, different interpreters have different strategies. Students must therefore be in a position, at the end of their studies, to reflect on their work and develop their own strategies over time, over a whole career. That, too, they will be better able to do if they have an understanding of theory. This applies even more for trainers. They can of course be non-theorists and help students immensely by passing on the fruit of their experience and giving practical tips, but an understanding of the theory of what they practise can help them analyse better students' performances, diagnose reasons for weaknesses and propose remedies to students.

Q: Teaching interpreting requires, among other pedagogical skills, a great deal of systematicity, and, as in sports coaching, numerous repetitive directions. Between being too prescriptive (dogmatic even) and too lax and vague, which is the 'lesser evil'?

A: What does a trainer do? For the most part, they set an objective for their students, they see how well the students achieve that objective, and, if there are shortcomings in the students' performance, they try to understand the causes of these and then propose remedies. This means that being lax and vague is definitely

the greater evil. It means accepting mediocrity. But a serious trainer will not be over-prescriptive or dogmatic because, again, each student is an individual. Each of them has their own strengths and weaknesses. The *same* problem in two different students may require two *different* remedies! There are no standard solutions that can be proposed dogmatically.

Q: Depending on how small the school, a certain form of “inbreeding”, whereby a group of trainees get feedback over again from the same bunch of trainers, can at times be the case. Do you believe in the “Stockholm syndrome” (or variations of it) as manifest in interpreting pedagogy?

A: Yes, I do. Firstly, I believe it can be a technical problem. I have been involved in teaching a lot in the Czech Republic and Slovakia, and in those two countries certain types of grammatical error in English are particularly frequent. Over time, one hears them so often that one fails to register them properly and does not always react accordingly. So I myself suffer from the “Stockholm syndrome” in that sense. But your question is a more general one, about a certain pedagogical approach. My experience is that the “Stockholm syndrome” exists there too. Which is why I think it is important for trainers to come in from outside sometimes, for there to be teacher mobility. SCIC also contributes to attenuating this problem through its pedagogical assistance programme. Alongside other benefits our pedagogical assistance can bring, SCIC interpreters often introduce a different point of view and stimulate new thoughts for trainers and students alike, quite simply by virtue of coming in from outside with a different perspective.

Q: Quite a few freelance interpreters are self-taught, relying on many hundred hours of “flying time”. Why would anyone need a degree in conference interpreting in order to be a professional interpreter?

A: It would be stupid to say one cannot be an autodidact interpreter. I have met and worked with a number of very good autodidact colleagues myself. However, I also believe, going back a bit to a couple of your previous questions, that a proper training is the best way ahead, particularly in the current circumstances. A thorough professional training allows a student to achieve three things. First, they acquire knowledge, faster and more effectively than they could by working as an interpreter and learning on the job. Second, they acquire techniques which, again, can be better and more reliably acquired with the help of more experienced professionals. But third, and for me this is really important, through an understanding of the profession they acquire the autonomy to develop their own strategies to deal with particular interpreting situations (perhaps subconsciously, but they do it nonetheless), thus helping them not just start a career, but to be in a position to develop their skills over the duration of their career. I should also add that an interpreter training course is not just about learning the skills of consecutive and simultaneous interpretation. It should also help

students learn how to do terminology searches, develop glossaries, learn what meeting preparation is, what professional ethics are, and so on. Clearly, a properly structured degree in conference interpreting is the best way of marrying all these elements.

Q: Conference interpreters work in the shadow, enjoying, at best, a condition of anonymity and invisibility. I would imagine that for some interpreters at least this will act constrictively, having a straitjacketing effect; some, on the other hand celebrate it. After all, they say the best compliment one can hope to be paid as a conference interpreter is for one's presence to go unnoticed. Has this at any point in time in your career been an issue for you?

A: No. Like most or all colleagues I have a histrionic side to me. I have enjoyed "showing off" doing a full-blown consecutive in front of an audience of 200 in the Berlin Senate, and so on. But that is the exception which proves the rule. We *are* largely anonymous. But that doesn't bother me, and I think most colleagues in SCIC feel the same. We get a real satisfaction out of doing the work we do: facilitating multilingual and multi-cultural communication day in day out for people who want to understand one another. If on top of that we are noticed and thanked for our work, that's a bonus, but the pleasure must come from our own awareness of what we're doing and from trying to do it as well as possible.

Q: Potentially another cliché in the field is the interpreter neutrality. Why is it we want to buy into the "myth of neutrality" so badly, when it is evident that in the analyses they conduct and choices they make, interpreters cannot but influence discourse?

A: You ask "why is it we want to buy into the myth of neutrality so badly"? I'm not so sure who "we" are! I think interpreters are aware that they are bridging not just a linguistic but also a cultural gap, and that therefore they do influence discourse. They influence it in such a way that participants in a discussion understand one another as precisely as possible, that each listener understands the meaning, indeed the intent of other speakers. It's another cliché, I'm afraid, but I believe it's true: to betray in order to be faithful. It's a paradox, but one I believe is widely accepted by the profession.

Q: Any word of advice for would-be interpreters, starting in the profession?

A: Two things. First, the interpreter's most important tool is their mother tongue. It should be rich, elegant, precise and effective. To maintain the highest level of your mother tongue the best thing is to read really good literature. So don't just read boring newspapers all the time: enjoy yourself as well and read a good novel in bed at night before going to sleep! And thinking of sleep, the second thing is: be healthy. Being an interpreter is very tiring and can be stressful. You need to

be as fit, physically and mentally, as you can. So perhaps the most useful piece of advice I can give is: look after yourself, do some sport, eat healthily and above all sleep well!

Roderick JONES was born in 1959 in Warwickshire, England, where he attended school, and later studied French and German at Oxford University. Following his degree he trained as an interpreter at the European Commission and since 1982 he has been a staff interpreter with the Commission. Since 2005 he has been Head of Unit for Czech Interpretation. Besides English his working languages as an interpreter are French, German, Italian, Czech and Slovak. He is particularly interested in interpreter training, a field where he has been very active, and has published notably *Conference interpreting explained*.

Adriana NEAGU is Associate Professor of Anglo-American Studies at Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, the Department of Applied Modern Languages. She is the author of two reference works of postmodern critical theory and of numerous literary and cultural theory articles. Her teaching areas are diverse, combining translation and interpretation, and cultural studies disciplines. Her main specialism is in the poetics of modernism and postmodernism, postcolonial theory and the literatures of identity, and translation theory and practice. At present her research centres on global theory and multiculturalism in post 9/11 context.

SECTION 1 – PÉDAGOGIE DES LANGUES

Une expérience FOS valorisée et valorisante.

L'apprentissage combiné en semi-autonomie

Martine VERJANS, Willy CLIJSTERS

Universiteit Hasselt

Abstract. To bridge the gap between the level of our incoming students and the graduation level required by the labour market, we have introduced a new teaching model. Based on a study examining learning strategies, we attempt to incorporate the current technological possibilities in the best possible way. We have therefore developed an authoring system which enables language teachers, who are not computer specialists, to easily create flexible electronic multimedia modules for LSP learning integrating cultural awareness raising. This model combines autonomous learning with face-to-face sessions: semi-autonomous blended learning. In view of the needs and challenges posed within our own institutional context (i.e. the Faculty of Applied Economics) we have included some content in the authoring system, which is based upon a thorough international needs analysis among the target group with respect to their professional careers.

Keywords: blended learning, autonomous learning, intercultural research, communication needs analysis

1. INTRODUCTION

Bien que les marchés nationaux se caractérisent par des tendances croissantes de protectionnisme inspiré par la crise économique mondiale, la globalisation de l'économie est et restera un fait accompli. Et cette situation requiert des compétences communicatives plurilingues et interculturelles de la part de ses opérateurs actifs, *conditio sine qua non* d'une coopération réussie.

Cette constatation s'avère d'autant plus vraie en Belgique, surtout en Flandre, où déjà par la seule situation étatique particulière¹, la maîtrise de trois langues « nationales » s'impose à tout (futur) manager. Les analyses des besoins réalisées en Flandre, appuyées par les données d'importation et d'exportation de la Banque Nationale de Belgique (e.a. Vanneste, 2011 ; Clijsters & Verjans, 2011 ; tableau 1, annexe 1) avancent le français et l'allemand, plus que l'anglais, comme langues indispensables à une communication efficace dans les affaires.

¹ La Belgique, État fédéral, compte 3 régions (la Flandre, la Wallonie et Bruxelles-capitale) et 3 communautés (néerlandophone – env. 62 %, francophone – env. 36 % et germanophone – env. 2 %).

S'ajoute encore que le simple plurilinguisme ne suffit pas. Nombreux sont les malentendus provoqués par des différences culturelles, géographiques et autres, ayant un impact sur le comportement, la communication verbale et non verbale de tout individu. De plus, le partage d'une même langue, standard ou une variante régionale, n'implique aucunement l'appartenance à la même culture. La perception de l'emploi du conditionnel en combinaison avec le verbe « pouvoir », ayant pour les Français une tout autre connotation que l'indicatif avec le verbe « vouloir », n'est pas perçue de la même façon par certaines autres cultures géographiques francophones, comme celle des Wallons de Belgique. Et ce n'est qu'un exemple parmi d'autres pour souligner le rôle que joue la culture sur le codage et décodage de messages. Même si les modèles de communication tiennent de plus en plus compte du lien indissociable entre la culture et la communication (e.a. Cushner & Brislin, 1996 ; Gudykunst & Matsumoto, 1996 ; Hall, 1959, 1976, 1990a, 1990b ; Littlejohn & Foss, 2008 ; Targowski & Bowman, 1988), nombreuses restent les formations en langues étrangères qui n'intègrent pas encore cet aspect.

L'offre répond mal à la demande pourtant. Dans la réalité, le décalage est grand entre la maîtrise qu'attend le marché du travail et la compétence communicative des diplômés frais émoulus. Et les professeurs de langue sont aux premiers rangs pour en témoigner.

Cette publication ne se veut toutefois pas une exploration des effets de la globalisation sur les besoins en matière de maîtrise de langues et de cultures. Notre contribution se propose d'expliquer comment nous essayons, malgré des obstacles en tout genre, de combler le fossé qui sépare le niveau de maîtrise de nos étudiants à leur arrivée à la Faculté de Gestion de l'université de Hasselt² et le niveau requis par le marché du travail, et ce à l'aide d'un nouveau modèle d'apprentissage combiné en semi-autonomie ou *semi-autonomous blended learning*.

2. PROFIL DES ÉTUDIANTS EN GESTION³

À quelques exceptions près, l'on constate que les étudiants en Gestion ne sont pas vraiment doués pour les langues. De plus, leur niveau d'entrée est très hétérogène. Nous référant au Cadre Européen Commun de Référence (CECR), pour le français et l'anglais, ils oscillent entre les niveaux A2 et B2, les compétences productives posant en général plus de problèmes que les compétences réceptives. Quant à l'interaction orale – compréhension et production –, la majorité n'atteint qu'un niveau B1. Toutefois, les socles de compétences de l'enseignement secondaire général en Flandre stipulent qu'un alumnus devrait atteindre le niveau

² Universiteit Hasselt, située en Flandre belge, dans la province du Limbourg.

³ Il s'agit de 3 filières, à savoir Sciences Economiques Appliquées (BAC + 4), Ingéniorat Commercial (BAC + 5) et Ingéniorat Commercial Informatique de Gestion (BAC + 5).

B1 du CECR et ce pour les cinq compétences. Quant à l'allemand, rares sont les étudiants qui ont suivi une formation avant leur entrée à l'université : le cours doit donc démarrer au niveau débutant. Mais, limitons-nous aux problèmes déjà assez grands qui caractérisent la situation de l'anglais et – surtout – du français, considéré par les étudiants comme une langue difficile et d'une importance plutôt réduite.

Il y a 20 ans déjà, les résultats des analyses de besoins internationaux tous secteurs confondus, ciblant les cadres d'entreprise (Verjans & Clijsters et al., 1999; Verjans, 2004) étaient univoques. Les expériences plus récentes de CommArt Int.⁴, *spin-off* de l'université, soulignent que, en termes de CECR, les compétences requises d'un jeune diplômé en Gestion se situent au niveau C1+, et ce tout particulièrement pour la compréhension orale et la production orale en interaction. Dès lors, le fossé à combler est grand, traversant les niveaux B1+ – B2 – C1+, ce qui ne devrait pas poser de problèmes si les curricula prévoient suffisamment d'ECTS. Pourtant, dans notre situation, la réalité est tout autre. En ce moment, le curriculum pour toute la formation (BAC +4 et BAC + 5) ne réserve que 6 ECTS⁵ au français sur objectif spécifique⁶ – FOS – avec une possibilité d'extension avec 3 ECTS à titre d'option ou extra-curriculaire⁷. Ces 6 ECTS obligatoires ne représentent qu'un total d'au maximum 162 *SBU*⁸ ou charge de travail pour l'étudiant, dont 48 heures en présentiel et 114 heures en autonomie. La faculté de Gestion a adopté ce concept de didactique mixte en 2002 et cela pour toutes les matières.

Évidemment, une telle situation représente un véritable défi, tant pour l'étudiant que pour le professeur de langues. D'autant plus que le marché du travail demeure impitoyable, n'exigeant pas uniquement un excellent niveau de la langue générale, mais aussi du discours des affaires où la pragmatique, les éléments socio-

⁴ CommArt Int. SA fut fondée en 2007 afin de valoriser les modules électroniques langue-culture, basés sur les recherches faites par le Centre de Linguistique Appliquée (CTL), institut de R&D de l'université de Hasselt. La spin-off effectue également des analyses de besoins pour les entreprises ainsi que pour les participants de formations ouvertes, organisées par les organisations sectorielles et patronales.

⁵ « Course descriptions contain 'learning outcomes' (i.e. what students are expected to know, understand and be able to do) and workload (i.e. the time students typically need to achieve these outcomes). Each learning outcome is expressed in terms of credits, with a student workload ranging from 1 500 to 1 800 hours for an academic year, and one credit generally corresponds to 25-30 hours of work. » (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ects_en.htm)

⁶ Le français des affaires – niveaux 1 et 2.

⁷ Communication interculturelle dans les affaires.

⁸ Les *SBU* ou *Studiebelastinguren*, nouveau concept introduit à l'université de Hasselt. Par ce sigle, on désigne le nombre d'heures de travail que l'on peut imposer à un étudiant, et ce sous n'importe quelle forme: cours en présentiel, séminaire, travail en équipe, étude individuelle... A la faculté de Gestion, 1 ECTS équivaut à 27 *SBU* dont au maximum 8 h en présentiel sous forme de cours magistraux, sessions dites questions-réponses et sessions dites de travail ou séminaires.

et paralinguistiques jouent un rôle essentiel. L'impact de la culture sur le langage et la façon de faire des affaires en constitue un volet important.

Certes, les professeurs ne peuvent exercer une influence ni sur le niveau d'entrée des étudiants, ni sur la place que réserve le curriculum de la Faculté de Gestion aux langues. Par contre, ils sont libres de choisir les méthodes d'enseignement qui, d'après eux, permettent le mieux à leurs diplômés d'acquérir les compétences communicatives nécessaires pour être immédiatement opérationnels sur le plan international.

3. APPRENTISSAGE COMBINÉ EN SEMI-AUTONOMIE

Le décalage entre le niveau hétérogène des étudiants de première génération et les exigences du marché du travail, le nombre réduit d'ECTS donc de *SBU*, à quoi il faut ajouter un encadrement limité⁹ ont mené à une réflexion approfondie axée autour de deux questions majeures : comment maximiser la rentabilité des 48 heures en présentiel et comment obtenir un investissement permanent de la part des étudiants dès le début de l'année universitaire.

C'est ainsi que nous nous sommes dirigés vers *TELL (technology enhanced language learning)* et que nous avons finalement implémenté *semi-autonomous blended learning* ou l'apprentissage combiné en semi-autonomie. Nous avons opté pour l'apprentissage électronique en autonomie complète (114h), combiné avec des sessions questions-réponses et des sessions de travail (48 h).

3.1. Apprentissage électronique en autonomie et styles d'apprentissage

Le premier pas fut l'installation d'un environnement d'apprentissage indépendant¹⁰, susceptible de prendre en compte les différents styles d'apprentissage. Ce concept renvoie à la façon dont un apprenant préfère étudier, mais aussi à la manière dont il étudie le plus efficacement (voir Paredes & Rodriguez, 2004 ; Sabry & Baldwin, 2003 ; Vermunt, 1992). C'est ainsi que nous avons développé notre propre système auteur ou environnement d'apprentissage électronique (EAE), les TICE étant un des domaines de recherche de CTL-UHasselt.

Nous voulions développer un EAE performant répondant à des critères de qualité et de convivialité dépassant ceux décrits par Anderson (2005) et Anderson & McCormick (2005) sur l'ordre de Becta, organisation gouvernementale britannique, stimulatrice de l'apprentissage par les TICE.

Tout d'abord, nous avons voulu que l'EAE ne permette pas uniquement de transmettre des « savoirs » (lexique, grammaire, différences culturelles...) pour

⁹ 2 personnes à temps plein pour quelque 550 étudiants par an.

¹⁰ Sans tutorat.

lesquels la présence – physique ou à distance – d’un professeur ne signifierait pas vraiment une plus-value. La plate-forme devait aussi permettre à l’apprenant d’assimiler ces savoirs acquis par le biais du logiciel. À cette fin, une interactivité permanente entre l’étudiant et le logiciel s’imposait. Voilà pourquoi nous ambitionnions une typologie variée d’exercices, combinée avec une rétroaction ciblée et personnalisée, tout aussi bien qu’automatiquement présentée dès que l’apprenant commettrait une erreur ou estimerait tout simplement en avoir besoin. Ainsi, la phase suivante du processus d’apprentissage, à savoir la production orale dans des situations communicatives concrètes, devait pouvoir s’enchaîner sans problèmes. L’évaluation de cette production libre doit toutefois être réalisée par un professeur en face-à-face, ce qui constitue d’ailleurs une réelle valorisation de son expertise didactique et pédagogique. Plus loin dans cette contribution, nous revenons sur notre approche du présentiel, telle que nous l’organisons dans nos cours de français des affaires.

D’autre part, afin de répondre aux besoins particuliers du groupe de jeunes à dysfonctionnements (dyslexie et troubles visuels) – toujours plus nombreux suite à un dépistage toujours plus performant –, la technologie *Text-to-Speech (TTS)* fut ajoutée (seulement) en 2011¹¹.

Ensuite, le système auteur et dès lors tous les modules électroniques, c’est-à-dire le matériel développé dans ce système, devaient être compatibles avec les plates-formes de gestion des apprentissages (PGA¹²), les systèmes d’exploitation¹³ et les navigateurs¹⁴ les plus utilisés en Europe¹⁵. L’implémentation des modules dans une PGA offre des possibilités complémentaires d’interaction entre les professeurs et les étudiants comme entre les étudiants mêmes, ce qui profite à un certain style d’apprentissage, comme sera expliqué ci-après.

Depuis quelques décennies, les styles d’apprentissage font l’objet de multiples études (e.a. Vermunt, *ibidem* ; Kolb & Kolb : 2005), également par rapport à *technology-enhanced learning* (e.a. Bajraktarevic, et al., 2003 ; Paredes & Rodriguez, *ibidem*, Stash et al., 2006). Plusieurs sources scientifiques considèrent le modèle de Felder & Silverman (1988) toujours comme l’un des plus fondés, aussi par rapport à l’apprentissage électronique (e.a. Kuljis & Liu, 2005). Ce modèle décrit de façon assez détaillée 4 dimensions à la base de 8 binômes de

¹¹ Le Centre de Linguistique Appliquée, en collaboration avec des partenaires universitaires étrangers, a développé la série *LinguaCom* dans le projet TST-ID, un ensemble de modules électroniques pour langues modimes. Grâce à ce projet, l’implémentation de TTS a été possible. Pour plus d’informations : www.commart.eu.

¹² *Learning Management Systems* ou *LMS* - e.a. Moodle, BlackBoard, Dokeos/Chamilo, Smartschool, Toledo, Fronter, Netschool (à l’heure actuelle).

¹³ *Operating Systems* – e.a. Windows XP SP3, Windows Vista, Windows 7 et 8, Mac OS (à l’heure actuelle).

¹⁴ *Browsers* – e.a. IE7, 8 et 9, Firefox, Chrome, Opera, Safari (à l’heure actuelle).

¹⁵ Comme les TICE évoluent vite, nous adaptons le système auteur en permanence, entre autres pour des raisons de compatibilité.

styles d'apprentissage dichotomiques. Felder & Silverman ont aussi constaté qu'un apprenant, même s'il prétend préférer une certaine façon d'apprendre, dérive parfois de son style préféré en cours de route.

Nous nous sommes basés sur ledit modèle pour notre concept d'apprentissage combiné en semi-autonomie, une combinaison d'apprentissage électronique et de sessions en présentiel, *blended e-learning* (o.a. Carliner, 2004 ; Littlejohn & Pegler, 2007), où l'auto-apprentissage occupe une place importante.

Le modèle de Felder & Silverman a aussi été appliqué au *language teaching*. Ainsi, Felder & Henriques (1995) jugent qu'un mélange de méthodes d'enseignement est le plus approprié, surtout un bon équilibre entre une approche déductive-séquentielle et inductive-globale. Felder (1996) avance même que, dans la mesure du possible, on a tout intérêt à tenir compte d'un maximum de dimensions d'un maximum de modèles.

Partant des quatre dimensions du modèle de Felder & Silverman, nous avons développé un système d'auto-apprentissage ciblant les huit types d'apprenants dichotomiques.

- Les apprenants séquentiels (*sequential learners*) préfèrent suivre un parcours linéaire et progressif d'exercices et de théorie, préétabli par l'auteur. Les apprenants globaux (*global learners*), par contre, cherchent à découvrir leur propre parcours dans l'ensemble des théories et des exercices et cela d'une façon holistique, voire non structurée. (dimension *understanding*).

Plus tard (2002), Felder a supprimé la dimension 'inductif versus déductif' dans son modèle de 1988. Il était convaincu que, de toute manière, en présentiel les étudiants optent pour la solution la plus facile, à savoir la plus structurée, à savoir déductive. Toutefois, nous avons tenu à intégrer les deux types d'apprenants dans notre logiciel destiné à l'apprentissage en autonomie. Ainsi, les apprenants déductifs ont la possibilité d'acquérir d'abord les connaissances théoriques pour les appliquer après dans les exercices. Par contre, les apprenants inductifs s'approprient, peu à peu, la systématique de la langue grâce à une rétroaction automatique à chaque erreur.

- Les apprenants intuitifs (*intuitive learners*) veulent être en mesure de naviguer superficiellement à travers tous les volets d'un module. Ils ont besoin de diversification, d'une typologie variée d'exercices, même si certains seraient moins effectifs puisque ne menant pas, ou moins vite, au résultat d'apprentissage escompté. Ils demandent aussi plus de fioritures que les apprenants factuels (*sensing learners*) qui, eux, souhaitent apprendre par les faits. Ces derniers s'attendent à un parcours d'apprentissage clair, structuré et détaillé. Ils étudient en

mémorisant les règles, qu'ils admettent comme un dogme, pour les appliquer ensuite méticuleusement (dimension *perception*).

- Pour les apprenants visuels (*visual learners*), le support visuel accompagné de graphismes est indispensable. Photos, dessins, schémas, animations... leur font fixer les contenus, tandis que les apprenants verbaux (*verbal learners*) considèrent augmenter la rentabilité de leur processus d'acquisition par des informations aussi bien écrites qu'orales. Afin d'éviter tout malentendu, Felder (2002) a remplacé la notion *auditory* par *verbal* (dimension *input*).
- Un quatrième groupe dichotomique est celui des apprenants actifs (*active learners*) versus réfléchifs (*reflective learners*) (dimension *processing*). Pour les réfléchifs, un environnement serein où ils étudient seuls est le plus propice. Ce contrairement aux actifs, stimulés par les discussions et l'interaction avec leurs homologues (*peers*) et leurs professeurs. C'est ce type d'apprenant qui, dans un contexte d'apprentissage électronique profitera des facilités de communication telles qu'un forum de discussion via une PGA comme Moodle.

À l'heure actuelle, tout module électronique, par son caractère statique, est offert en bloc à l'étudiant dont l'autonomie est sollicitée pour définir un parcours individuel en fonction de son propre style d'apprentissage. Tâche ardue, voire impossible pour certains. Cela nous a menés¹⁶ à programmer une toute nouvelle application web qui, après une phase pilote au printemps, sera opérationnelle en septembre 2013. Elle créera la possibilité d'abandonner les modules statiques. La première fois que l'apprenant se connectera à la nouvelle application, son profil personnel sera déterminé à l'aide d'une série de questions. En fonction de ce profil, il obtiendra l'entière liberté de navigation à l'intérieur du module, ou un parcours à suivre lui sera proposé grâce à un paramétrage au niveau de chaque exercice. Concrètement, cela signifie que les auteurs d'un module ont la possibilité de pourvoir tout exercice de plusieurs codes, permettant à l'apprenant ou à son professeur de faire des sélections en fonction des besoins de l'individu, et dès lors de différencier au maximum les enseignements et l'apprentissage.

Les nombreux avantages du premier système auteur ont évidemment été maintenus. La rentabilité de l'apprentissage sera toutefois encore optimisée. À cette fin, nous nous sommes basés également sur les résultats de recherches

¹⁶ D'autres raisons encore nous ont poussés à prendre cette décision, des raisons avant tout d'ordre technique (compatibilité entre autres avec les smartphones toujours plus nombreux, les connexions à haut débit presque partout disponibles, l'utilisation de nouvelles possibilités intéressantes pour l'enseignement des langues comme la correction performante de textes et la reconnaissance vocale, la compatibilité avec la plupart des plates-formes de gestion des apprentissages, l'accès automatique à la dernière version d'un module, possibilité de co-auteurs (*co-authoring*) et d'échantillonnage (*sampling*) des contenus d'apprentissage, les mises à jour faciles ...), mais aussi d'ordre logistique et financier.

représentatives plus récentes (e.a. Chen & Macredie, 2002 ; Chen et al., 2006 ; Donnelly, 2010). Nous essaierons de satisfaire aussi bien ceux qui préfèrent une progression linéaire et logique, donc une approche séquentielle, que ceux qui font appel à une approche holistique. Pour ces derniers, des écrans d'exploration (graphique) seront munis d'un système de sélection menant à des informations un peu plus détaillées. À un troisième niveau, l'utilisateur aura accès aux pages de référence, à savoir l'information d'arrière-fond, permettant d'approfondir systématiquement les problèmes évoqués. D'autre part, l'utilisateur peut suivre pas à pas le mode d'entraînement préétabli. Pour chaque exercice, des explications théoriques sont fournies au niveau de l'exercice dans sa totalité ou bien au niveau de problèmes spécifiques à l'intérieur de l'exercice.

En même temps, la rétroaction pour les fautes commises par l'apprenant pourra se faire à plusieurs niveaux : au niveau de la lettre, mais aussi au niveau du mot, au niveau de la syntaxe, voire même au niveau du discours communicatif où une attention particulière est prêtée aux spécificités communicatives culturelles comme les formules de politesse et d'appellation, les expressions nuancées d'actes de langage de toutes sortes¹⁷.

Nous pouvons encore signaler que, depuis l'introduction de notre concept didactique, le 'support papier' obligatoire a pu être abandonné. L'étudiant lui-même décide, en fonction de ses préférences individuelles et de son niveau de connaissance, si et, le cas échéant, quels écrans théoriques du module électronique il imprime pour se composer un syllabus sur mesure.

3.2. Apprentissage *combiné* en *semi*-autonomie

Dans le contexte décrit ci-dessus, le transfert et l'assimilation des connaissances se réalisent via la plate-forme électronique, et les cours magistraux traditionnels sont dès lors devenus entièrement superflus¹⁸. Mais, comme il a déjà été mentionné, nous sommes convaincus que l'apprentissage électronique en autonomie doit être soutenu par du présentiel adapté. L'expertise d'un professeur de chair et de sang est une plus-value pour obtenir les résultats escomptés, d'où le concept de l'apprentissage combiné en semi-autonomie.

Dans nos enseignements, le présentiel comprend 20%¹⁹ de sessions « questions-réponses » et 80%²⁰ de sessions « de travail ».

Les sessions « questions-réponses » se déroulent comme un entretien d'apprentissage. Pendant ces sessions, les étudiants peuvent soumettre au professeur toute question sur tel ou tel aspect de la matière étudiée en autonomie. Si le professeur le juge opportun vu le profil du groupe d'étudiants auquel il

¹⁷ Par exemple : refuser ou insister poliment.

¹⁸ Sauf le tout premier cours de l'année qui sert à expliquer en détail le système didactique.

¹⁹ 9 à 10 des 48 heures seulement.

²⁰ 38 à 39 des 48 heures.

s'adresse, il approfondira la matière. Cette façon de faire permet de différencier les enseignements en fonction des besoins, mais aussi des capacités et intérêts des étudiants. Lors de ces entretiens, le professeur attirera aussi l'attention des étudiants sur les parties les plus difficiles et essentielles du module.

Les sessions « de travail » sont un entraînement aux examens et à la réalité professionnelle. Pendant ces séminaires se réalise le transfert vers la production interactive essentiellement orale (simulations ou jeux de rôle, discussions, débats) et les monologues (présentations, exposés). Le professeur assume le rôle de *coach* intervenant sur le contenu, le style, la correction linguistique pure (lexique, grammaire, syntaxe), la pragmatique (analyse du discours), l'intonation, la prononciation et les aspects significatifs de la communication non verbale. Les différences culturelles, aussi bien dans la communication verbale que non verbale, constituent également un élément important de ses commentaires.

D'après notre expérience, cette approche didactique se heurte à deux « problèmes ». Premièrement, celui de la responsabilisation des étudiants dès leur toute première semaine universitaire. À ce moment, on leur explique pendant un seul cours magistral le concept didactique et les conséquences en cas de non-respect des conseils. Mais nombreux sont ceux qui ne savent pas encore se servir de façon adéquate de leur « liberté ». D'autant plus qu'il n'y a aucun contrôle sur les 114 heures d'étude en autonomie complète, ni d'obligation de participer aux sessions en présentiel. Cette situation exige une attitude très conséquente de la part du professeur, tant pendant les sessions « questions-réponses » que pendant les sessions « de travail ». Il ne s'occupera que des étudiants ayant sérieusement pris en charge leur auto-apprentissage avant de participer au présentiel. Les autres n'y trouvent d'ailleurs aucun intérêt puisqu'ils s'égarèrent complètement dans ces cours qui paraissent « mal structurés » à des non-initiés. Il en résulte deux groupes : les uns changent de comportement, les autres ne participent plus aux sessions. Par conséquent, les résultats des examens oraux sont beaucoup plus discriminatoires qu'avant l'introduction de l'apprentissage combiné en semi-autonomie²¹.

Le deuxième défi vient de l'expérience limitée des jeunes enseignants. Comme dans les sessions « questions-réponses », les étudiants posent toutes les questions possibles, les professeurs sont sensés maîtriser parfaitement la matière dans tous ses aspects. Le cas échéant, leur personnalité doit leur permettre d'avouer le manque de réponses immédiates, ce qu'ils peuvent réparer en les fournissant par courriel après la session. Quant aux sessions « de travail », là où, dans le passé, la rétroaction par le professeur se limitait le plus souvent à la correction linguistique (lexique, grammaire, syntaxe), elle s'étend désormais aussi à la pragmatique, jouant un rôle primordial dans la communication des affaires²². Tient-on compte

²¹ L'examen oral a un poids de 2 des 3 ECTS.

²² Voir les analyses des besoins susmentionnées.

des différences culturelles, les points de vue sont-ils suffisamment nuancés pour ne froisser personne, la communication non verbale est-elle adaptée ? Il s'agit de facteurs pour certains négligeables, qui influent toutefois sérieusement sur la communication. Et il n'est pas toujours évident de corriger ces aspects, sûrement pas pour le jeune professeur. Une bonne formation et un accompagnement personnel s'avèrent dès lors indispensables en début de carrière.

4. LANGUE DE SPÉCIALITÉ (FOS) – CONTENUS

L'introduction d'un nouveau concept didactique, celui de l'apprentissage combiné en semi-autonomie, ne peut que reposer sur du matériel d'apprentissage adapté.

4.1. Principes de base

Le Centre de Linguistique Appliquée (CTL) de l'université de Hasselt s'est spécialisé dans la recherche empirique – qualitative et quantitative – dans deux domaines particuliers. D'une part, celui des besoins et problèmes de communication en langues étrangères. D'autre part, celui du *cross-cultural research* et, plus particulièrement, la comparaison de caractéristiques culturelles géographiques à partir de onze dimensions culturelles pouvant avoir un impact sur le comportement verbal et non verbal. Les résultats de ces recherches forment la base des modules électroniques d'apprentissage que nous développons. De cette façon, les utilisateurs ont la garantie de s'acquérir les compétences communicatives vraiment requises par les milieux professionnels.

Par le biais d'enquêtes transversales menées auprès des différents publics-cibles, nous obtenons des profils de communication fournissant les situations de communication dans lesquelles les sondés, tous témoins privilégiés, doivent pouvoir fonctionner en LE. L'importance et la fréquence de ces contacts sont corrélées aux problèmes qu'ils ressentent dans chaque situation de communication (par exemple négocier une offre en tant que fournisseur, plus particulièrement les prix et les réductions). Cet inventaire détaillé sert de référentiel pour les interviews semi-structurées qui suivent et qui permettent de compléter le profil communicatif avec les actes de langage se rapportant à chaque situation de communication (par exemple refuser poliment d'accorder une remise plus élevée, tout en convainquant le prospect).

La façon dont on refuse, par exemple, d'accorder une remise supplémentaire et les réactions auxquelles le fournisseur peut s'attendre dans sa négociation sont étroitement liées aux cultures auxquelles appartiennent les deux interlocuteurs. Supposons un fournisseur français ayant à s'exprimer en allemand – le client est roi – puisque confronté à un client potentiel allemand, parlant mal

l'anglais et le français. Dans la plupart des cas, le client allemand n'aimera pas devoir lire entre les lignes, après quelques propos nuancés – perçus comme ambigus par la culture allemande –, pour finalement comprendre que la remise ne sera pas consentie. Cela l'énervera plutôt, là où il aurait préféré un message univoque, clair et court : « Nein, es tut mir Leid. ». Un autre exemple, où deux cultures se heurtent tout en parlant la même langue standard, à savoir le néerlandais de Belgique et des Pays-Bas : l'étudiant s'adressant à un professeur par « Hoi! », équivalent du français « Salut! », sera mal accueilli aussi bien par les professeurs belges (flamands et wallons) que par les professeurs français, les formules de politesse étant généralement considérées comme indispensables dans un tel contexte. Pour nos collègues hollandais, par contre, « Hoi » n'est nullement considéré comme un manque de respect.

Pourtant, les généralisations ne sont pas sans risque. Le comportement de tout individu est également l'expression de sa personnalité unique, imprégnée, le plus souvent inconsciemment, des valeurs et des normes des groupes (géographique, social, religieux, professionnel...) dont il fait partie. Trop souvent pourtant, on n'accentue que les différences culturelles, créant bien sûr des malentendus, mais caricaturées, assez fréquemment, par les médias, qui n'en donnent qu'une image en noir et blanc, en soulignant les stéréotypes négatifs agrandis, sans tenir compte des ressemblances entre les cultures. Évidemment, les comportements qui se ressemblent ne sautent pas aux yeux et sont considérés comme « normaux ».

Ainsi nous en venons à un autre principe de nos modules électroniques, celui de l'approche contrastive. Nous abordons la langue (plus exactement, le français) et les cultures (celles des régions francophones) en partant d'une culture et langue sources, en l'occurrence le néerlandais et la culture flamande. Toutefois, comme la population estudiantine de l'Université de Hasselt s'avère de plus en plus multiculturelle, nous avons développé des modules à partir du turc, du polonais et bien d'autres langues et cultures sources.

Cette approche contrastive nous donne l'occasion de travailler sur les interférences langagières et culturelles, des erreurs commises sous l'influence de l'autre langue – éventuellement tierce comme l'anglais –, et de l'autre culture. Du coup, nous pouvons attirer l'attention des apprenants sur les équivalences entre langue et culture source et cible, ce qui facilite beaucoup l'apprentissage.

5. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Nous sommes unanimes à dire que le concept de l'apprentissage combiné en semi-autonomie fournit les résultats escomptés. Sinon, nous n'aurions jamais fait d'efforts pour programmer le nouvel environnement et nous n'aurions jamais

continué à développer des modules électroniques, souvent dans une coopération internationale.

Partant des résultats de la recherche empirique, nous avons l'intention d'améliorer l'application web pour l'*e-learning* en autonomie. Ainsi nous voulons examiner entre autres dans quelle mesure les différentes fonctionnalités sont utilisées par les apprenants. Quelques exemples : la matière est-elle parcourue suivant le parcours d'apprentissage préétabli donc linéairement, combien de fois et comment la page d'exploration de l'ensemble du contenu est-elle consultée, l'étudiant se sert-il du texte et/ou de l'audio, quelles possibilités sont surtout utilisées et dans quel ordre (ex. d'abord étudier la page d'exploration du contenu), pendant combien de temps (à fond ou superficiellement, avec quelle fréquence)? Nous voulons savoir à quel type d'apprenants nos étudiants appartient (voir ci-dessus les 8 styles dichotomiques d'apprentissage), dans quelle mesure les apprenants individuels combinent des styles d'apprentissage et de quels facteurs cela dépend.

Nous voudrions combiner ces observations avec un sondage auprès de la population estudiantine examinée. A cette fin l'*Index of Learning Styles*, instrument développé par Felder & Soloman (1997) pourra servir de base. Cela nous permettra de voir dans quelle mesure les styles d'apprentissage de notre population estudiantine diffèrent de ceux des populations de recherches antérieures. Peut-être pourrons-nous également examiner l'impact des styles d'apprentissage sur les prestations et les résultats aux examens, comme l'ont fait entre autres Felder et al. (2002). De cette façon nous serons en mesure d'optimiser notre application web, si cela s'avère souhaitable. Et sans aucun doute, la définition du profil de l'apprenant pourra-t-elle être affinée au moment de son enregistrement.

En même temps, l'on pourra examiner s'il est souhaitable que notre faculté maintienne le rapport 2/3 d'apprentissage en autonomie versus 1/3 d'heures en présentiel, rapport en vigueur en ce moment. Dans ce contexte, les constatations de Felder & Silverman de 1988 s'appliquent-elles toujours à notre population actuelle? Plus spécialement, nous aimerions savoir si la génération actuelle d'apprenants préfère toujours une combinaison de *blended learning* comprenant l'*e-learning* et un enseignement plutôt traditionnel de cours magistraux. Tout cela pourrait conduire à une adaptation des rapports dans le concept didactique tel que prôné jusqu'aujourd'hui par notre faculté.

Bibliographie

- Anderson, J. (2005) « A Common Framework for E-Learning Quality ». URL: www.xplora.org/ww/en/pub/insight/thematic_dossiers/articles/quality_criteria/equality1.htm, consulté : le 12 mars 2012.
- Anderson, J., McCormick, R. (2005) « Ten Pedagogic Principles for E-Learning ». URL: www.xplora.org/ww/en/pub/insight/thematic_dossiers/articles/quality_criteria/equality2.htm, consulté : le 14 mars 2012.

- Bajraktarevic, N., Hall, W., Fullick, P. (2003) « Incorporating learning styles in hypermedia environment : Empirical evaluation » in P. De Bra, H. C. Davis, J., Kay & M. Schraefel (eds.) *Proceedings of the Workshop on Adaptive Hypermedia and Adaptive Web-Based Systems*, Nottingham, UK, pp. 41-52.
- Carliner, S. (2004) *An overview of online learning*, Amherst Massachusetts, HRD Press.
- Chen, S.Y., Macredie, R.D. (2002) « Cognitive Styles and Hypermedia Navigation: Development of A Learning Model » in *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, vol. 53, no. 1, pp. 3-15.
- Chen, S.Y., Fan, J.P., Macredie, R.D. (2006) « Navigation in Hypermedia Learning Systems : Experts vs. Novices » in *Computers in Human Behavior*, vol. 22, no.2, pp. 251-266.
- Clijsters, W. Verjans, M. (2011) « Vlaamse Olympiade van het Frans – XXIV (2010 - 2011) in XXV (2011-2012) : verslag en perspectieven » in *Cahiers F*, 3ième trim., pp. 48-59.
- Cushner, K., Brislin, R.W. (1996) *Intercultural Interactions*, Thousand Oaks/Londres/New Delhi, Sage Publications.
- Donnelly, R. (2010) « Harmonizing technology with interaction in blended problem-based learning » in *Computers & Education*, vol. 54, no. 2, p. 350-359.
- Felder, R.M., Silverman, L.K. (1988) « Learning and teaching styles in engineering education » in *Journal of Engineering Education*, vol. 78, no. 7, p. 674-681.
- Felder, R.M., Henriques, E.R. (1995) « Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education » in *Foreign Language Annals*, vol. 28, no. 1, p. 21-31.
- Felder, R.M. (1996) « Matters of Style » in *ASEE Prism*, vol. 6, no. 4, p. 18-23.
- Felder, R.M., Felder, G.N., Dietz, E.J. (2002) « The Effects of Personality on Engineering Student Performance and Attitudes » in *Journal of Engineering Education*, vol. 91, no. 1, p. 3-17.
- Felder, R.M., Soloman, B.A. (1997) « Index of Learning Styles ». URL: <http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>, consulté le 24 mai 2012.
- Gudykunst, W.B., Matsumoto, Y. (1996) « Cross-Cultural variability of Communication in personal Relationships » in Gudykunst, W.B., Ting-Toomey, S., Nishida, T. (eds) *Communication in Personal Relationships Across Cultures*, London/New Delhi, Thousand Oaks/Sage, pp. 19-56.
- Hall, E.T. (1959) *The Silent Language*, New-York, Doubleday and Company.
- Hall, E.T. (1976) *Beyond Culture*, New-York, Garden-City, Doubleday Anchor.
- Hall, E.T., Hall, M.R. (1990a) *Hidden Differences: Doing Business with the Japanese*, New-York, Garden-City, Doubleday Anchor.
- Hall, E.T., Hall, M.R. (1990b) *Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans*, Boston, Nicholas Brealy Publishing Intercultural Press.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, New Jersey, Prentice-Hall.
- Kolb, A.Y., Kolb, D.A. (2005) *The Kolb Learning Style Inventory, version 3.1 2005 Technical Specifications*, Boston/Londres, HayGroup.
- Kuljis, J., Liu, F. (2005) *A Comparison of Learning Style Theories on the Suitability for eLearning*, WTAS International Conference on Web Technologies, Applications, and Services, Calgary, Canada.
- Littlejohn, S.W., Foss, K.A. (2008) *Theories of human communication*, Florence KY, Thomson Learning.
- Littlejohn, A., Pegler, C. (2007) *Preparing for blended e-learning*, Oxon/New York, Routledge.
- Paredes, P., Rodriguez, P. (2004) « A mixed approach to modelling learning styles in adaptive educational hypermedia » in *Advanced Technology for Learning*, vol. 1, no. 4, pp. 210-215.
- Sabry, K., Baldwin, L. (2003) « Web-based learning interaction and learning styles » in *British Journal of Educational Technology*, vol. 34, no. 4, pp. 443-454.
- Stash, N., Cristea, A., De Bra, P. (2006) « Adaptation to learning styles in elearning : Approach evaluation » in T. Reeves & S. Yamashita (eds.) *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, Chesapeake, VA : AACE, pp. 284-291.
- Targowski, A.S., Bowman, J.P. (1988) « The layer-based, pragmatic model of the communication process » in *Journal of Business Communication*, vol. 25, no. 1 pp. 5-24.

- Vanneste, A. (2011) « Engels, mode of noodzaak? Frans en Duits verguisd? Enkele *Caveats* » in *Tijdschrift voor Onderwijs en Onderwijsbeleid*, vol. 2011-2012, no. 1, pp. 46-56.
- Verjans, M. (2004) « Anderstalige interculturele communicatiebehoeften en -problemen van Vlaamse, i.c. Limburgse ondernemers » in J. Heeren & K. Milis (eds) *Staten-Generaal van de Limburgse economie en werkgelegenheid*, Diepenbeek, Universiteit Hasselt, pp. 421-446.
- Vermunt, J. (1992) *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie en zelfstandig denken*, Amsterdam-Lisse, Swets & Zeitlinger.
<http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48-en.htm>, consulté: le 16 mars 2012.

Annexe

Tableau 1 (Source : Banque Nationale de Belgique)			
Echanges commerciaux belges en % de l'importation et de l'exportation totale pour la période novembre 2010 – novembre 2011 :			
	Exportation		Importation
1 Allemagne	25	1 Pays Bas	28,97
2 France	22,8	2 Allemagne	21,76
3 Pays Bas	16,75	3 France	15,52
4 Royaume Uni	9,63	4 Royaume Uni	8,5
5 Italie	6,3	5 Irlande	6,66
Les transferts interrégionaux en Belgique ne sont pas compris dans ces données.			

Martine VERJANS and **Willy CLIJSTERS** (professor emeritus) are professors of Business French and of Intercultural Business Communication at the Faculty of Business Economics of Hasselt University (Universiteit Hasselt BE). M. Verjans succeeded W. Clijsters as director of the R&D institute Center Applied Linguistics (CTL). Research domains: cross-cultural research (mainly verbal and non verbal communication); communication needs and problems of specific populations (mainly business-oriented, possibly targeting a specific sector and/or job category); semi-autonomous blended learning (effectiveness and efficiency of language education and didactic methods, in particular those including the use of ICT in support of semi-autonomous learning).

Phraseology Research as Tool in the Pedagogy of French for Specific Purposes

Mike EDUNG

University of Uyo

Abstract. For about a decade now, most Nigerian studies on French for Specific Purposes (FSP) have merely pointed out the importance of this aspect of French and called for its teaching and indeed its emphasis within our university curriculum, particularly in our B. A. (French) curriculum. This paper has gone further to propose a specific and concrete tool for the teaching of FSP – the tool of phraseology research in language for special purposes (LSP). Following a presentation of what LSP, terminology, and phraseology essentially are, the paper has gone on to present the basics of the technique of LSP phraseology research, and how we used it with members of our FSP class to analyze an FSP corpus, bringing out its phraseology and familiarizing the students with it. The paper is thus an attempt to demonstrate that the technique of LSP phraseology research is a viable tool in FSP pedagogy.

Keywords: LSP, LSP phraseology, terminology, phraseology research, FSP.

1. INTRODUCTION

For a little over ten years now, there has been renewed interest in the teaching of French for Specific Purposes (FSP) in Nigerian universities, and in particular to students majoring in French. Studies such as Edung and Udung (2008) and Edung and Nyah (2010) have even proposed syllabus planning strategies that could make for effective teaching of FSP in our French major programmes. It is our view that practical class techniques and methods should have been developed by now for teaching this aspect of French. This paper is presenting, and thereby proposing the technique of phraseology research in Language for Specific Purposes (LSP) as a suitable tool for the teaching and further study of FSP, based on the useful results of our experiment with this technique in his FSP course.

We have been teaching an FSP course in the M. A. (French) programme of our university. This course, titled “Studies in French for Specific Purposes”, is intended to

equip the student with the principles and techniques of the study of the French language usage in specialized fields of human endeavour, as well as with the advances in such principles and techniques. It shall

thereafter involve the student in a practical study of the French language usage of a domain or field of his choice. (University of Uyo, 2006: 79)

The description of FSP as “French language usage in specialized fields of human endeavour” in the above-cited course description sums up the acceptance of FSP that is operational in the FSP course under reference and in this study.

One very important aspect of LSP is its phraseology. A number of studies have been carried out to clearly describe and define what it is, and to develop a technique for searching for, identifying, and grasping it. Our study of the technique of LSP phraseology research has persuaded us that it could be useful in the study of FSP, hence our decision to use it as a teaching technique in our FSP course. Fortunately, this experiment yielded positive and interesting results, proving LSP phraseology research as a useful tool for the study of FSP. This paper is therefore a presentation of this experiment and its outcome.

2. LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES (LSP)

There is a general agreement with the view of LSP as a particular way of expression that has developed in relation to or associated with a specific domain or facet of life or activity in the society. Crystal clearly implies this when he says that:

There is no theoretical limit to the number of special purposes to which language can be put. As society develops new facets, new ways of expression have emerged, in relation to such domains as computing, broadcasting, commercial advertising, and popular music. Over a longer time-scale, special styles have developed associated with religion, law, politics, commerce, the press, medicine and science... (Crystal, 1997: 382).

Some studies have attempted to characterize LSP in specific terms. For Pavel (1994) for instance, LSP “is used for professional communication in a given sphere of activity” and is “characterized by a definable but evolving conceptual system and assorted terminology, as well as by distinctive usage characteristics such as syntax and style”. According to ISO Standard 1087 of 1989, LSP is “intended for unambiguous communication in a particular subject field using a terminology and other linguistic means” (cf. Pavel, 1994). Pavel points to another important feature of LSP when she says that it is

un sous ensemble de la langue générale (LG) qui sert à la transmission du savoir relevant d’un champ d’expérience particulier. Elle n’existe qu’en partageant la grammaire LG et une partie de son inventaire lexico-sémantique (morphèmes, mots, syntagmes et règles combinatoires) ; mais elle en fait un usage sélectif et créatif qui reflète les particularités des concepts en jeu et qui présente des variations sociales, géographiques et historiques. (Pavel, 1993)

The important feature of LSP to note here is that it has its place in the general language or language for general purposes (LGP), sharing its grammar and its lexico-semantic system. However, it only makes a selective and creative use of the later system of the LGP, sometimes in a way that reflects social, geographical and historical influences. At the end of a lengthy but very informative study on the nature of LSP, Lerat could draw the following pertinent conclusions:

[...] elle [la langue de spécialité] utilise des dénominations spécialisées (les termes), y compris des symboles non linguistiques [comme des formules scientifiques], dans des énoncés mobilisant les ressources ordinaires d'une langue donnée. On peut donc la définir comme l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées.

La langue spécialisée est d'abord une langue en situation d'emploi professionnel [...]. C'est la langue elle-même (comme système autonome), mais au service d'une fonction majeure : la transmission de connaissances. (Lerat, 1995: 21).

On the whole then, LSP is the use of a natural language to express and communicate the specialized knowledge of some specific field of human activity, and is characterized by some peculiar features, including identifiable specialized vocabulary and other elements of discourse.

It is pertinent to add that the development of an LSP is related to two extra-linguistic variables: the discoveries and conceptualizations in a field of activity on the one hand, and on the other, the socio-cultural conventions and preferences of a professional community using the language.

3. LSP PHRASEOLOGY

Introducing the concept of *LSP phraseology*, Lainé et al. observed that

À l'instar de la langue courante (LC), toute langue de spécialité (LS) privilégie certaines combinaisons lexicales...

... les définitions, structures et fonctions de ces types de combinaisons LS diffèrent à divers degrés de leurs homologues LC. Or, ce sont des aspects combinatoires du vocabulaire LS qui intéressent tout particulièrement les langagiers et autres médiateurs préoccupés par l'idiomaticité et efficacité du discours spécialisé. (Lainé, Pavel et Boileau, 1992)

Pavel (1994) has given the following examples, among others, of the LSP phraseology of banking:

- to issue a cheque;
- a cheque bounces.

In the first expression, language usage of the banking industry has simply preferred the verb to issue to the verb to give (out) for instance, which could as

well be used, and would ordinarily convey the same message. In the second expression, the verb to bounce is likewise simply preferred to to fail for instance, even though the latter could as well have been used to express the same reality. The products of such combinations in LSP are known as phraseological units (PU) or phraseologisms. As Pavel (1994) points out, LSP phraseology differs from LGP phraseology by the fact that its field of application is limited to professional groups. This fact does not however preclude the use of specialized “turns of phrase” in LGP or the use of LGP expressions in an LSP.

An LSP *phraseologism* or *phraseological unit (PU)* is made up of a *term* or *terminological unit (TU)* and of other words which co-occur with it. The term or TU functions in the PU as the *base* or *node* or *nucleus* to which the other words are attached. A term or TU designates a particular specialized concept within the given subject field. The term or TU in LSP phraseology is thus identified by its function of designating specialized concepts and by its position as the *base* of a phraseologism.

Rousseau (1993: 9) cited by Pavel (1994) has noted that LSP phraseologisms have « un caractère syntaxique et un caractère notionnel particulier qui va au-delà de la notion désignée par le terme (élément de base du phraséologisme spécialisé) ».

Studies on these features of LSP phraseologisms have revealed their morpho-syntactic and lexico-semantic typologies. These have been succinctly presented in Pavel (1994), from which we have adapted the following brief presentation as is necessary for the purpose of this exposé.

On the *morpho-syntactic typology* of LSP phraseologisms, Pavel notes first of all that the combination of a base and its collocates or cooccurrents produces two kinds of phraseologisms:

- those that have the force of a single part of speech such as nominal, verbal, adjectival, adverbial “phrases” (Fr. syntagmes): e.g. *to issue a cheque*
- those that form a whole sentence or statement (Fr. proposition): e.g. *a cheque + bounces; the bank + issues + a cheque.*

Pavel (1994) then notes that the base of a phraseologism can be a single term or a complex terminological unit.

The morpho-syntactic structure of a PU depends on the part of speech constituting the base. In a PU with a nominal base for example, the base may be preceded or followed by another nominal unit (e.g. *make-up of a work force/composition de la main d'œuvre*), by an adjective and/or adverb (e.g. *Highly skilled work force/main d'œuvre hautement qualifiée*), or by a verb (e.g. *to build up, employ, train the work force/ the work force gets older, grows, shrinks*). An adjectival base may be preceded or followed by a nominal unit (e.g. *nonlinear equation/équation non linéaire*), or by another adjective and/or adverb (e.g.

Hyperbolic non linear geometry). And a verbal base may be preceded or followed by a nominal unit (e.g. *to interconnect nodes in a network*), or by another verb and/or adverb (e.g. *to interconnect completely, partially, strongly; to let dry*).

On the *lexico-semantic typology* of LSP phraseologisms, Pavel has identified the *frozen collocation*, the *restricted collocation* and the *free combination* types. A *frozen collocation* is a combination in which none of the components can be replaced, switched or deleted, and to which no new element can be added without changing the meaning. The overall meaning of this type of combination is often, although not always, different from the sum of the meanings of its components. Frozen collocation always results in compound terms (e.g. *promulguer une loi/promulgation de loi*).

A *restricted collocation* is a combination in which at least one lexical element can be replaced by a synonym, switched or deleted, and to which at least one new element can be added without changing the overall meaning. The overall meaning can still be inferred from the sum of the meanings of the parts (e.g. *déformer par/sous translation* (in maths.); *to detonate/ explode a bomb* (in armaments)).

A *free combination* is a combination of a base term with any member of a family of synonyms in an LGP that can be predicted by the semantic compatibility of the components, and whose overall meaning can be inferred by examining the meanings of the parts simultaneously. This type of combination underscores a property or function of the concept designated by the base term, and often helps in writing definitions, and explaining processes. To use one of the examples cited by Pavel (1993a) and (1993b), with the base term *agrégat* in physics, the following combinations may be found in the specialized French of the field.

- *l'agrégat* adopte une configuration/bouge/(se) déplace/change détaille/colle à un autre/contient des particules/etc.
- absorber/assembler/casser/coller/déformer/translater/... *un agrégat*.

It must be pointed out here that frozen combinations are in fact completely lexicalized phrases; they are, as earlier hinted, compound terms, or are mostly so considered. As such, they are treated as terms or terminological units. This therefore leaves restricted and free combinations as the focus of LSP phraseological research.

4. LSP PHRASEOLOGICAL RESEARCH

4.1. What is LSP Phraseological Research?

LSP phraseological research is, to put it simply, “the search for, analysis, synthesis, recording and processing of terminological data relevant to one or more concepts in LSP”. (cf. Pavel and Nolet, 2001). Traditionally, the practice of

terminology was limited to the study of specialized concepts and the terms that designate them in LSP. No attention was paid to how these terms function in discourse. However, it was gradually realized that

Une langue spécialisée ne se réduit pas à une terminologie : elle utilise des dénominations spécialisées (les termes), y compris des symboles non linguistiques, dans des énoncés mobilisant les ressources ordinaires d'une langue donnée. (Lerat, 1995: 21)

Indeed Dubuc had noted a decade and a half earlier that

[...] la terminologie ne borne pas ses préoccupations aux concepts [il aurait pu dire termes] de base, mais elle englobe tout l'arsenal des moyens d'expression d'une technique donnée : concepts fondamentaux, termes et expressions, locutions verbales et adjectives.

Le vocabulaire que le terminologue cherche à répertorier se situe donc à deux niveaux :

- a) au niveau conceptuel, où l'on tente de réunir la nomenclature des notions propres au domaine étudié...
- b) au niveau fonctionnel, où l'objet n'est plus de trouver des étiquettes pour des réalités concrètes ou des notions de base, mais d'identifier les tours d'expression propres à la technique étudiée. (Dubuc, 1980: 16)

Language professionals working with LSP (terminologists, translators, and those involved in technical writing (*rédaction technique* in particular), had come to discover that functional mastery of any LSP cannot be attained by having a knowledge of just the terms in the LSP. It had also been found out that much valuable information on the subject matter could be lost if one only had a knowledge of the terms. For optimal functional mastery in expression and comprehension of the specialized knowledge conveyed in any LSP, mastery of the peculiar *tours d'expression* and *locutions* of the LSP was as important as mastery of the terms which express the basic concepts. Indeed, these peculiar *tours d'expression* and *locutions* are the elements which express the properties of, and the relations between, the concepts of a given field of activity, as well as the relations between the terms that express these concepts in the LSP. In this way, these peculiar turns of expression and phrases show the functionality of terms in the LSP discourse; they actually make the idiomaticity of the LSP discourse as pointed out by Lainé, Pavel and Boileau (1992).

These specialized expressions, the *phraseologisms*, which constitute the *phraseology* of a given LSP, were first studied and recorded intuitively and sporadically (cf. Pavel, 1994). But in the course of time and intensive study, a systematic technique has been developed for their research and documentation. This then, is phraseology research. As formally defined by Lainé et al., phraseology research

consiste à repérer, lors du dépouillement terminologique, les combinaisons polaires usuelles d'un LS, à les analyser, à les classer et

à les présenter sur les fiches terminologiques qui traitent la notion désignée par le terme noyau. (Lainé, Pavel et Boileau, 1992)

Of course, phraseologisms as products of the combination of terms which function as poles with other words attached to the poles to form phrases peculiar to an LSP, constitute what is referred to in the above definition as “les combinaisons polaires usuelles d’un LS.”

4.2. Criteria for Selecting Phraseologisms in LSP Phraseology Research

The retention of an expression as an LSP phraseologism is based on a number of factors the most significant of which are the combinability of the base, the commutability of the expression, the relevance of the expression to the field of the LSP, and the frequency of the expression in the corpus.

The *combinability of the base* implies the capacity of the base to accept diverse classes of cooccurents. Even when the latter come from LGP, as they often do, research on LSP texts using Mel’cuk’s Meaning-Text Theory – such as has been done by Valente (2002) – has revealed that such cooccurents are modulated by the cultural or specialist semantics of the field concerned, and by the collective usage at work in the LSP. This means that a base term with high combinability is not likely to form an LSP phraseologism. This is rather formed by a base with low degree of combinability, and therefore likely to be peculiar to a specific LSP.

The *degree of commutability of an expression* is what determines its degree of frozenness. Expressions with a high degree of commutability are not likely to be LSP phraseologisms. This means that the more lexically set an expression is or, to put it yet another way, the more restricted its commutability, the more likely it is to be a phraseologism of the LSP in which it appears. Such an expression should be retained. The highly specialized fields, and fields with relatively stable conceptual systems, such as we have in the older disciplines, tend to have more expressions with restricted commutability and more frozen collocations than new and emerging disciplines and multidisciplinary fields in which the phraseological units have not yet had time to “solidify” or freeze through consensual usage.

Relevance of expression to the LSP is considered in terms of what the cooccurents do semantically to the base. In other words, these cooccurents must express specific semantic relationships between the base and themselves, thereby conveying some specific knowledge about the concept expressed by the base. It has to do with the part of speech of the base – a noun, an adjective or a verb – and what the cooccurents say about them. A large number of relationships do exist. In the case of phraseological units with a nominal base for instance, the combination of the base and its cooccurents can express a hierarchical relationship (whole – part, generic – specific, etc.), an associative relationship (container – content, cause – effect, action – result, etc.), or a logical relationship (pre-supposition, opposition, etc.). Expressions of such distinctive relationships between the base and its

cooccurents, and which convey some specific knowledge about the concept expressed by the base term, belong to the LSP of the field to which the concept belongs.

The *frequency occurrence of an expression in the LSP corpus* under scrutiny is something of a final test among the qualifying criteria for identifying the phraseologisms of a given LSP. Used in isolation, the criterion of frequency poses the danger of eliminating very significant but rarer neological phraseologisms in favour of free and perfectly insignificant but more frequent expressions in the corpus. This explains why the test must be applied after an expression must have satisfied the other criteria presented above.

Having examined the criteria for identifying the phraseologisms of a given LSP, the next issue for our attention is the steps, the procedure to follow in bringing out these phraseologisms and thus building up an LSP phraseological vocabulary.

4.3. Procedure in LSP Phraseology Research

The methodology for LSP phraseology research as practiced today is highly dominated by and indeed dependent on information and communication technology (ICT). There is however the manual research procedure which is more suitable for our students who are yet to acquire the necessary equipment and the skill to work with the type of devices and software that have been developed for computerized LSP phraseology research. The manual research technique we employed in the experiment reported here is adopted from the one presented in Lainé, Pavel and Boileau (1992). Putting it very simply, it consists of:

- the gathering a suitable volume of documents of the LSP of interest (the corpus);
- the annotated reading of the corpus texts, identifying the bases and other phraseological components or collocations;
- the transcription of the identified phraseological units from the scrutinized documents and their arrangement according to terminological notions;
- the identification of the conceptual network of the LSP field of specialty;
- the selection of phraseologisms of the LSP of interest on the basis of a set of criteria such as the one presented in Section 4.2 above;
- the formulation of any relevant observations on the usage of specific phraseologisms;
- the writing out of the phraseological vocabulary of the LSP of interest.

4.4. Summary on LSP Phraseology and Phraseology Research

The foregoing presentation on LSP phraseology and LSP phraseology research represents, in our view, the basic knowledge of the subject matter necessary for its application in the analysis of an LSP corpus. It is the essence of what we had attempted to impart to the students in his FSP course in a series of lectures that preceded the guided practical work, all of which were intended to prepare them for an independent use of the technique in their individual phraseology research projects.

5. LSP PHRASEOLOGY RESEARCH IN FSP PEDAGOGY

As hinted in the preceding paragraph, the application of the technique of phraseology research as a pedagogical tool in our FSP course began with a series of lectures which sought to familiarize the students with what LSP phraseology and LSP phraseology research entail. This series of lectures was followed by sessions of guided practical work in phraseology research using short documents in two fields of our choice. The field of international trade was chosen because it is fairly familiar to all students of the course who incidentally had studied either Economics or Commerce up to the Senior Secondary School Certificate level and could therefore easily identify some basic concepts and the terms that express them in a fairly general text on international trade written in French. This facilitated the task of identifying the collocates of these terms in phraseology, using the criteria already taught during the lecture on the principles and procedure of LSP phraseology. For instance, we observed that the students easily identified the term *commande* as well as its collocates in the corpus on international trade, producing the following phraseologisms of the V + base (N) structure:

*Faire, passer, envoyer, lancer, annuler, accepter, exécuter, traiter **une commande**.*

The second field, micro-disarmament, was chosen on the grounds of being a relatively new field whose conceptual system and related terminology are still evolving and are yet to stabilize. This provided appropriate material for the training of the students in the technique of recognizing the concepts and base terms in the LSP of a fairly unfamiliar field using the appropriate criteria for the selection of LSP phraseologisms. This postulate was borne out by the ease of identification of numerous phraseologisms such as the following in the corpus under study;

*Fabriquer, fournir, détourner, contrôler, classer, marquer, tracer **les armes**.*

Going by the didactic principle of going from the easy to the difficult, from the familiar to the unfamiliar, the work on the LSP corpus on international trade preceded that on the LSP corpus on micro-disarmament. Obviously, the said guided practical work was carried out in class under our guidance.

The independent practical work, which followed the guided practical work, was meant to test how much the students had internalized the knowledge and skills imparted to them, and how much they could therefore use these as a tool in the study of the FSP phraseology of any specialized field. It was also intended to inform us whether the tool would produce similar learning outcomes for the students as it had produced for him, making reasonable allowance of course for the difference in the level of competence of the students and the teacher. For this independent work, we preferred the LSP of the relatively new field of activity, for the same reasons already given above for the use of this type of LSP. Thus, the LSP of the field of environmental protection and conservation was chosen for this project, a field that is both very topical and of a general interest in today's world, and therefore easily within the conceptual grasp of an average university student, irrespective of the latter's academic inclination to either the sciences or the humanities.

The corpus for this study was a 1992 document of the French Ministry of Environment entitled *De Stockholm à Rio de Janeiro: 20 ans d'environnement: l'approche française*. It is a 35-page booklet of 21cm by 15cm dimension, and it documents the actions of the French Government on environmental protection and conservation between the 1972 World Environment Summit held in Stockholm and the 1992 Summit held in Rio de Janeiro. After an introduction titled "Ces vingt ans qui ont tout changé", and an outline of "Les Principes du plan national pour l'environnement", the document goes on to give a concise exposé of French Government action on each of the following aspects of the environment and related issues, arranged into ten chapters: *l'air, les pluies acides, l'eau, les éco-industries, la mer, la forêt, les sols, le territoire, les villes, la diversité biologique, les biotechnologies, les déchets, les technologies propres, les écoproduits, les risques, les produits chimiques, l'effet de serre, la couche d'ozone, environnement et développement*.

Though written essentially for the information of the general public, the document nevertheless makes use of the essential terminology and phraseology of environmental protection and conservation, as it is the work of recognized French specialists on the subject, who speak for France on the subject on the international scene. As *Le Pavel, didacticiel de terminologie* (section 3.2.3) points out, "les ouvrages de vulgarisation", such as this document, actually count among the types of documents used in terminological studies of this nature. We therefore found the document a suitable material for practical application work by his students in terms of the quality of its content and the specialized French language of the subject of environmental protection and conservation. The small volume of this document, a 35-page booklet, also made it an ideal corpus for the beginners' training we intended to do in the course in which this experiment was carried out.

With this corpus then, the students were expected to repeat independently the type of work they had earlier carried out under the guidance of the teacher on two corpora on international trade and on micro-disarmament. They were first of all to establish the base terms and then the phraseology that these terms have built up. While one of the students identified 10 relevant base terms and 119 phraseologisms, the second one also identified 10 relevant base terms but with 124 phraseologisms, while the third identified 12 terms and 128 phraseologisms. It was gratifying to note that all the terms and phraseologisms identified by the students were among the 14 base terms and 136 phraseologisms we had identified. In our opinion, the students' effort was a commendable one for their level as beginners as yet.

Putting together the relevant base terms and phraseologisms identified by the students in their independent research work, we observed that they could all identify the same 9 relevant base terms and the same relevant 119 phraseologisms, which respectively account for approximately 64% of the terms and approximately 88% of the phraseologisms identified by us. This, in our opinion, is further proof of how much the students had benefitted from the lectures and the practical work on LSP phraseology research, showing thereby, the effectiveness of LSP phraseology research as a pedagogical tool in an FSP course. We consider it pertinent to this study to present below the 9 base terms and the 119 phraseologisms commonly identified by the students. This, we believe, will show-case the students' achievement, which is more pertinent to this study, than a presentation of the 14 base terms and 135 phraseologisms identified by us, which, in any case, would further and rather unnecessarily lengthen this article. Each base term will be given in bold characters and with its part of speech indicated beside it, above its combinatorial set or sets. Each combinatorial set will however be immediately preceded by an indication of its morpho-syntactic typology to make for easier understanding.

i. Climatique (Adj.)

N	+	Adj
<i>changement</i>		<i>climatique</i>
<i>condition</i>		
<i>cycle</i>		
<i>système</i>		

ii. Déchet

V		+	N
<i>décharger/déposer/détruire/ éliminer/</i>			<i>les déchets</i>
<i>engendrer/gérer/produire/ ramasser/</i>			
<i>récupérer/recycler/ stocker/traiter/</i>			
N	+	Adj	
déchet		<i>agricole/industriel/ménager/nucléaire/putrescible/</i>	
		<i>recyclable/recyclé/toxique</i>	

N	+	V	+	Adj
<i>déchet</i>		<i>faiblement</i> <i>hautement</i> <i>moyennement</i>		<i>actif</i> <i>dangereux</i> <i>toxique</i>

iii. Dégrader (V)

V	+	N
<i>dégrader</i>		<i>l'environnement / l'habitat / le pâturage / le sol / la terre</i>

iv. Eau(x) (N)

V	+	N/SN
<i>améliorer/protéger</i> <i>polluer</i> <i>fournir</i> <i>maîtriser</i>		<i>la qualité des eaux</i> <i>l'eau/les eaux</i> <i>de l'eau</i> <i>les eaux</i>

N	+	Adj.
<i>eau</i>		<i>côtière/domaniale/douce/marine/ non domaniale/potable/souterraine/ superficielle/usée (domestique)</i>

v. Environnement (N)

N	+	N
<i>conservation/dégradation/détérioration/ dévastation/habitabilité/pollution/préservation problèmes/protection/réfugé</i>		<i>de l'environnement</i>

vi. Érosion (N)

N	+	V	+	N
<i>L'érosion</i>		<i>accélère</i> <i>dégrade</i> <i>mine</i>		<i>la dégradation</i> <i>le sol</i> <i>le sol</i>

V	+	N
<i>arrêter/combattre/lutter contre/prévenir</i>		<i>l'érosion</i>

vii. Espèce (N)

V	+	N
<i>conserver/détruire/menacer/protéger/ restaurer/réintroduire/surveiller</i>		<i>l'espèce</i>

N	+	V
<i>L'espèce</i>		<i>disparaît/régresse</i>

N	+	V	+	N/SN
<i>L'espèce</i>		<i>appartient</i>		<i>à une zone / à la flore / à la faune / à un biotope</i>

N + V + Adj./S.Adj.
L'espèce est fragile/en danger/au seuil de l'extinction.
V + Adj.
espèce animale/endémique/littorale/marine/menacée/rare/
sauvage/végétale/vulnérable

viii. *l'Ozone* (N)

V + N
Diminuer/éroder/protéger/reconstituer *l'ozone*

ix. *Pollution* (N)

V + N
*Arrêter/combattre/éliminer/lutter contre/
prévenir/réduire/sanctionner* *la pollution*

V + Adj.
La pollution accidentelle/acide/atmosphérique/concentrée/
diffuse/domestique/locale/marine/organique/
pétrochimique/planétaire

V + N/SN
La pollution *de la mer/des eaux/de l'environnement*

6. CONCLUSION

Let us observe at this point that following this independent exercise in phraseology research and the data it yielded for our students, the latter could discuss environmental issues both orally and in writing in a much more idiomatic language of the domain than was the case before the entire course on LSP phraseology research, including the practical work. Some level of improvement had also been observed in their use of the language of the domains of international trade and micro-disarmament in which they carried out the guided practical work.

It can therefore be safely inferred that a much longer period of phraseology research on a much larger corpus of the documents of a given domain of activity or knowledge than was used for the practical works reported above could yield a considerably greater degree of competence for the researcher in the LSP of the domain. It is on this basis that we have since adopted the tool of phraseology research in teaching his FSP course. Following the lectures on the principles of LSP and of LSP phraseology research, and the guided and independent practical works, students have to choose their domains of interest, build up a reasonably large corpus, and carry out LSP phraseology research on the corpus. So far, the results have been very encouraging. We can at this point only invite our fellow teachers and researchers in FSP to try their hands as well on the tool we have presented here and report their experiences.

Bibliography

- Crystal, D. (1997) *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dubuc, R. (1980) *Manuel pratique de terminologie*, Paris, Conseil international de la langue française.
- Edung, M. et Nyah, P. (2010) “Le français de spécialité: garant de la survie du programme de ‘Bachelor’s Degree’ en français au Nigéria” in *Revue d’Etudes francophones de Calabar/Calabar Journal of Francophone Studies*, vol. 1, no. 9, Calabar, pp. 58 – 76.
- Edung, M. and Udung, N. (2008) “Developing French for specific purposes in the Nigerian University Bachelors’ Degree Programme” in *Global Journal of Humanities*, vol. 7, nos. 1&2, Calabar, pp.51–59.
- Lainé, C., Pavel, S. et Boileau, M. (1992) « La phraséologie – nouvelle dimension de la recherche terminologique » in *L’Actualité terminologique*, vol. 25, no. 3, pp. 5–9. Online at: <http://www.termiumpplus.gc.ca/didacticiel-tutorial/contlong-lingpaps/dimension.fra.html>, last visit: 16 August, 2011.
- Lerat, P. (1995) *Les langues spécialisées*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Ministère de l’Environnement, République française (1992) *De Stockholm à Rio de Janeiro : 20 ans d’environnement : l’approche française*, Paris, Direction de la presse, de l’information et de la communication.
- Pavel, S. (1993) « La phraséologie en langue de spécialité. Méthodologie de consignation dans les vocabulaires terminologiques » in *Terminologies nouvelles*, no.10, pp.66–82. Online at: <http://www.termiumpplus.gc.ca/didacticiel-tutorial/contling-lingpaps/phraséol-fra.html>, last visit: 16 August 2011.
- Pavel, S. (1993) « Vers une méthode de recherche phraséologique en langue de spécialité » in *L’Actualité terminologique*, vol. 26, no.3, pp.9–13. Online at: <http://www.termiumpplus.gc.ca/didacticiel-tutorial/contling-longpaps/meth.fra.html>, last visit: 16 August, 2011.
- Pavel, S. (1994) *Guide on Phraseological Research in Languages for Special Purposes*, Montréal, Translation Bureau. Online at: <http://www.termiumpuls.gc.ca/didacticiel-tutorial/contling-lingpaps/guide-eng.html>, last visit: 17 August 2011.
- Pavel, S. and Nolet, D. (2001) *Handbook of Terminology*, Montréal, Directorate of Terminology and Documentation. Online at: <http://www.btb.gc.ca/btb.php?lang=eng&cont=705>, on last visit: 16 August, 2011.
- University of Uyo (2006) *Postgraduate School Prospectus: 2006 – 2010*, Uyo (Nigeria), Robertminder International Limited.
- Valente, R. S. (2002) *La “Lexicologie explicative et combinatoire” dans le traitement des unités lexicales spécialisées*, Thèse présentée à l’Université de Montréal.

Mike EDUNG is a Senior Lecturer in the Department of Foreign Languages, University of Uyo (Akwa Ibom State, Nigeria), where he teaches undergraduate and postgraduate courses in French Grammar, Communication in French, French Lexicology, and French for Specific Purposes. His current research interests are principally in the areas of Stylistics and LSP phraseology.

La traduction spécialisée : défis et méthodes d'enseignement

Renata GEORGESCU

Université Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract. In our opinion, D. Séleskovitch's theory of meaning is best suited to meet the challenges of specialized translation pedagogy. In this paper, we look at the essentials of this theory (understanding, deverbalization and reexpression) insofar as they are the key stages of the translation process. Specialized translation runs the risk of giving the impression of a fragmented work unless the would-be translators have acquired the ability to freely reformulate the text, focusing on those elements which actually construct the meaning (i. e. the agent, the operation, the place, the device) . But how can all this be achieved? In this paper, we will present some of the methods that can be adopted to this effect, insisting on the need to learn to comply with constraints of real life situations such as the deadline or the revision by an expert. We thus make a case for knowledge sharing.

Keywords: teaching specialized translation, specialized translation, interpretive theory of translation linear translation, glossary, responsibility

« Il est bon de suivre sa pente, pourvu que ce soit en montant. »
André Gide, *Les faux-monnayeurs*

1. INTRODUCTION

Résultat d'une expérience de deux ans de pratique de l'enseignement des traductions spécialisées dans le cadre d'une filière LEA roumaine, cet article est à placer dans un paradigme didactique, car il se propose de présenter les défis que nous avons dû affronter et les méthodes que nous avons utilisées afin de motiver les étudiants de la 3^e année niveau licence et de les attirer vers ce domaine à part de la traduction. Dans une première étape, nous allons présenter les catégories de défis que nous avons identifiés dès les premières semaines de cours et nous continuerons par la présentation des méthodes que nous avons utilisées afin d'atteindre nos objectifs didactiques. Les conclusions auxquelles nous sommes arrivées après la correction des traductions faites par les étudiants seront présentées sur la base d'exemples concrets, tirés des copies d'examen. Nous tenons à préciser dès le début que notre article ne se veut aucunement une présentation exhaustive des problèmes que pose la traduction spécialisée ni des solutions à employer pour en venir à bout, car, pour la 3^e année niveau licence, on ne peut parler que d'une

introduction dans le vaste domaine de ce type de traduction. Ceci d'autant plus que la véritable spécialisation en traductions est réservée principalement au programme de Master européen de traductologie et de terminologie (METT) et que, d'autre part, dans une vraie filière LEA, la traduction spécialisée enseignée au niveau master doit absolument se faire précéder au niveau licence d'une introduction à la même discipline qui est obligatoirement donnée en III^e année LEA. De ce fait, le présent article, loin de proposer des développements théoriques, tend à mettre en avant la didactique de la discipline concernée, notamment la méthodologie spécifique de la traduction en LEA, répondant ainsi aux besoins et aux attentes des enseignants qui s'initient à l'enseignement de la traduction dans cette filière. Par le contenu de cet article nous espérons donc leur fournir des points de départ et d'éventuelles suggestions utiles dans la quête des meilleures solutions méthodologiques à proposer aux étudiants.

1.1. Qu'est-ce qu'une langue spécialisée ?

Indubitablement, des chimistes de nationalités différentes seraient capables de reconnaître sans problèmes des formules chimiques présentes dans un texte, voire même de se faire une idée du message que celui-ci est censé transmettre. La formule de l'eau, de l'acide sulfurique et des autres substances chimiques a le même aspect graphique dans toutes les langues. De même, pour des spécialistes qui ne comprennent pas la langue dans laquelle le texte a été rédigé, certains acronymes pourraient fonctionner comme de véritables indicateurs du domaine auquel le texte appartient. Les CMR¹, les PBT², les vPvB³ n'ont pas de secrets pour le spécialiste, alors que pour le non spécialiste une explication est de rigueur. Il est tout aussi vrai que, si les mêmes formules étaient écrites en toutes lettres, le texte serait complètement obscur pour tous ceux qui ne comprennent pas la langue dans laquelle il a été rédigé. Que l'on remplace les chimistes par des médecins, des ingénieurs ou d'autres spécialistes, la situation sera identique.

D'autre part, dès que l'on introduit dans un texte quelconque une formule chimique, une formule de calcul mathématique ou des symboles des unités de mesure en physique, il y a de fortes chances qu'il soit considéré comme faisant partie des textes spécialisés. Par conséquent, quelle est la frontière qui sépare un texte spécialisé de tout autre type de texte? Comment définir la langue de spécialité et à qui s'adresse un texte spécialisé ?

La définition qui couvre le mieux un large éventail de cas possibles nous semble être celle proposée par Pierre Lerat, selon lequel « une langue spécialisée ne se réduit pas à une terminologie : elle utilise des dénominations spécialisées, y compris des symboles non linguistiques, dans des énoncés mobilisant les

¹ Substances cancérigènes, mutagènes et toxiques pour la reproduction.

² Substances persistantes, bioaccumulables et toxiques.

³ Substances très persistantes et très bioaccumulables.

ressources ordinaires d'une langue donnée. C'est une langue naturelle utilisée pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées. » (Lerat, 1995 : 31). Nous nous rallions également aux affirmations de Marie-Françoise Mortureux quand elle postule que « [s]i les termes apparaissent, sont formés et 'institués' dans et par des discours spécialisés (scientifiques ou techniques), ils n'en figurent pas moins dans quantité d'autres discours ; et c'est, en règle générale, leur fonctionnement dans la communication étendue à des non-spécialistes (ou des 'moins spécialistes') qui pose avec le plus d'acuité les problèmes de leur interprétation, de leur fonction, de leur bien-fondé. » (Mortureux, 1995) En d'autres termes, la langue naturelle fonctionne comme une base sur laquelle se greffe la terminologie de spécialité. Ces greffons linguistiques sont facilement repérables, dès la première lecture, et le traducteur décidera, en fonction du degré de difficulté ou de spécialisation, quelle stratégie emprunter pour réaliser un transfert d'information correct et aussi fidèle que possible à l'original dans la langue cible. Partageant la définition proposée par Lerat et compte tenu du faible niveau de connaissances des étudiants, nous proposons en classe, au cours du premier semestre, des textes dits « de vulgarisation scientifique » dont le degré moyen de difficulté permettra justement aux étudiants de faire vite les repérages terminologiques et d'apprendre à attaquer la traduction sans avoir à recourir aux dictionnaires ou aux ressources informatiques afin de donner une version fonctionnelle en langue cible.

1.2. Connaissance et/ou compréhension de la langue spécialisée

Le monde de la traduction a connu des bouleversements sans précédent au XX^e siècle. Les traductions sont, « dans leur majeure partie, non pas des textes littéraires, mais des textes techniques, médicaux, juridiques, administratifs. » (Bell, 2000 : 23 ; c'est nous qui traduisons) Sans conteste, les premiers destinataires d'un texte de spécialité sont les spécialistes du domaine dont il traite (recherche, production) ou des personnes morales ou physiques qui achètent un produit dont elles ont besoin pour améliorer leurs conditions de travail ou de vie. Les étudiants doivent comprendre que, dans le cas des traductions spécialisées, le côté fonctionnalité dépasse le simple plan du texte écrit, car les erreurs de traductions peuvent conduire à des dégâts plus ou moins irréversibles dans le fonctionnement même d'un produit. Si une traduction littéraire peut être plus ou moins réussie en fonction des compétences linguistiques et stylistiques de celui qui la réalise, dès que l'on traduit un manuel d'installation d'une parabole, un guide de l'utilisateur pour un dispositif, une décision de justice, il faut s'assurer que le client pourra utiliser le texte de la traduction pour répondre à des besoins qui ne sont plus ceux du simple plaisir de la lecture.

On constate de plus en plus souvent que « les traducteurs sont des professionnels » d'un des domaines mentionnés plus haut « qui font des traductions

pour arrondir leurs fins de mois. » (Bell, 2000 : 23 ; c'est nous qui traduisons) Sur le plan linguistique, ce professionnel du domaine, qui n'est pas doublé d'un spécialiste linguiste, peut seulement comprendre ou déduire dans les grandes lignes les rapports qui se créent au niveau de la phrase ou entre les phrases composant le texte. En échange, le traducteur a l'avantage de connaître dans les moindres détails la syntaxe et la morphologie de la langue dans laquelle il traduit ainsi que les mécanismes grammaticaux et leur fonctionnement dans le texte.

La situation est à l'opposé quand il s'agit de placer ces deux acteurs sur le plan terminologique : celui qui connaît la terminologie de spécialité est le spécialiste du domaine, alors que le traducteur peut seulement la comprendre ou la déduire avec ou sans recherches terminologiques approfondies, en fonction du degré de difficulté du texte.

Sur le plan de la transmission du message dans une langue cible qui n'est pas celle dans laquelle le texte a été écrit, le spécialiste peut fournir une traduction compréhensible et fonctionnelle du point de vue logique alors que le traducteur ajoute aux aspects se rapportant à la logique la correction linguistique absolument nécessaire pour une compréhension parfaite du message. Dans ce contexte, « apprendre à traduire, enseigner aux autres de le faire, de le faire correctement, c'est apprendre la rigueur d'une démarche réflexive jalonnée de multiples interrogations, d'aporées et de certitudes. » (Delisle *et alii*, 2055 : 11 ; c'est nous qui traduisons) Mais avant d'en arriver aux certitudes, combien d'incertitudes, combien de questionnements que le formateur honnête devrait se poser quant aux méthodes didactiques mises en œuvre, quant aux objectifs qu'il se donne, car ils doivent être ajustés en fonction du niveau de langue et d'intérêt des étudiants. Dans une première étape, le formateur et les étudiants sont, comme le médecin et son patient, tous les deux en souffrance jusqu'au moment où la transmission du savoir et la pratique traduisante mise en œuvre arrivent à un dénominateur commun.

1.3. Qui sont nos futurs traducteurs professionnels ?

Notre cours de traductions spécialisées s'adresse aux étudiants de la III^e année licence, donc à un public qui, à quelques exceptions près, n'est pas formé de spécialistes d'un domaine (comme c'est, parfois, le cas dans le cadre du master de traduction) mais de jeunes, aspirant à devenir des traducteurs professionnels ou des interprètes de conférence.

Malheureusement, nous constatons que, d'une année à l'autre, deux qualités indispensables à tout bon traducteur se font de plus en plus rares. Nous ne saurions dire qui est le principal coupable de cet état de faits mais, malheureusement, la curiosité intellectuelle de nos étudiants diminue de manière significative et leur culture générale devient de plus en plus floue. C'est un défi de taille que l'enseignant/formateur doit relever et auquel s'ajoutent des défis de nature linguistique et rédactionnelle.

2. LES DÉFIS À RELEVER

2.1. Défis de nature linguistique

Pour beaucoup d'étudiants, la grammaire française reste encore insuffisamment maîtrisée en 3^e année d'études. La traduction correcte des temps verbaux, l'emploi du subjonctif, le si conditionnel ou dubitatif, la concordance des temps constituent des difficultés insurmontables pour certains. S'y ajoute un vocabulaire relativement pauvre qui oblige à un effort intense de recherche terminologique non seulement pour les termes de stricte spécialité, mais, hélas, pour des mots du vocabulaire courant. Une possible explication de cet état de choses pourrait être l'inexistence d'un concours d'admission en première année. Le phénomène de « massification de l'éducation » (Nancy-Combes, 2012 : 188) est accompagné en Roumanie aussi par la présence d'un nombre de plus en plus important d'étudiants démotivés ou n'ayant pas de bases minimales en langues étrangères. L'affirmation gidienne que nous avons mise en exergue requiert, dans cet état des faits, une parfaite validation.

L'absence d'autorévision constitue, à son tour, un point négatif dans l'approche mise en œuvre par nos futurs traducteurs. Parfois, des termes appartenant à des registres de langues incompatibles apparaissent l'un à côté de l'autre dans la traduction, d'autres fois l'enchaînement des phrases rend peu compréhensible le message, d'autres fois encore les désaccords font oublier une bonne solution terminologique.

2.2. Défis de nature rédactionnelle

Les diacritiques

La langue roumaine étant une langue dont certains mots s'écrivent avec diacritiques, l'enseignant s'attend à retrouver ces signes graphiques dans les versions imprimées des traductions faites par les étudiants. Plusieurs semaines passent avant qu'ils ne comprennent l'importance du click sur la barre de langues qui permet de sélectionner la langue de rédaction sur ordinateur.

La ponctuation

La ponctuation contribue de manière importante à la lisibilité d'un texte, quelle que soit la langue dans laquelle il est écrit. La compréhension correcte de celui-ci et le repérage des unités de sens en dépendent également. Pourtant, les règles de ponctuation semblent plutôt facultatives pendant les premières semaines de traductions spécialisées. Il arrive même que les étudiants décident de respecter à la lettre la ponctuation du texte français alors que les règles sont différentes en roumain. Peu importe si en roumain la virgule ne doit apparaître avant la conjonction *et* que dans certains cas particuliers. Avec une candeur désarmante, ils vous disent « Mais, dans le texte français, c'était comme ça ! »

La mise en page

Si l'on ajoute la mise en page défectueuse du texte (retrait absent en début de ligne, espacement incorrect à l'intérieur du paragraphe ou entre les paragraphes, choix des polices ou de taille des caractères) et, une fois de plus, l'absence d'autorévision pendant et à la fin du processus traduisant, on obtient le tableau quasi-complet des problèmes auxquels l'enseignant doit trouver des solutions rapides et efficaces en début de formation afin de pouvoir se concentrer ensuite sur les aspects qui participent de la traduction proprement dite.

3. CHOIX DES TEXTES

Étant donné le niveau linguistique insatisfaisant des étudiants et le fait que les plus intéressés par la traduction peuvent continuer et approfondir leurs études dans le cadre du Master européen de traductologie et de terminologie qui est offert par notre département, les textes que nous leur proposons sont plutôt des textes de vulgarisation scientifique. Au premier semestre ; nous mettons l'accent sur des sujets qui mobilisent des connaissances de nature scientifique censées être déjà accumulées au collège ou au lycée et nous en augmentons graduellement la difficulté. Le *Cahier de Traductions Spécialisées* publié par des membres de notre Département nous est fort utile dans cette période, car les 25 textes qu'il propose (appartenant aux domaines : économie, sciences et technologies, droit, administration et politique) sont commentés et annotés. Il constitue en même temps un instrument privilégié pour les étudiants, leur offrant « la liberté de construire et affiner » (Badiu, Nicolau, Marian, 2010 : 5) leurs connaissances. Au second semestre, lorsque nous supposons acquises les stratégies nécessaires à la réalisation d'une traduction fonctionnelle, nous proposons des textes portant sur les derniers résultats des recherches scientifiques dans différents domaines, des textes économiques, médicaux, techniques qui nécessitent un travail de plusieurs jours et que nous puisons dans des publications spécialisées dans ces domaines. Le choix des textes correspond à un double objectif : d'une part, nous espérons inciter les étudiants à puiser des informations connexes sur le sujet dans plusieurs sources, de proche en proche, et, d'autre part, nous les encourageons à innover du point de vue terminologique, à proposer des solutions fonctionnelles pour nommer des réalités virtuelles ou des objets se trouvant au stade de prototype.

3.1. Créer de bons réflexes

Il serait illusoire de penser qu'après une année de traductions spécialisées tous nos étudiants pourraient devenir des traducteurs professionnels dans un domaine de leur choix. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes fixé un

objectif plus réaliste, plus facile à atteindre et dont l'acquisition peut être suivie et testée d'une semaine à l'autre : créer de bons réflexes traduisants.

3.2. Le contact avec le texte

À force d'avoir déjà pris quelque peu contact avec cette activité pendant les années d'études précédentes, les étudiants sont conscients du fait que l'effort de traduction est fonction de la longueur du texte, du vocabulaire qu'il véhicule, du degré de difficulté et du délai dont on dispose pour l'effectuer. En classe, ils se pressent de finir au plus vite la traduction d'un texte pour passer à un autre. Lire et surtout relire les divers paragraphes du texte, le décortiquer pour en atteindre l'essence, le « humer » pour s'imbiber de son « parfum » leur semble du temps perdu. Même si parfois nous avons l'impression de mener un combat donquichottesque, nos efforts de les convaincre à renoncer au processus linéaire de traduction qu'on leur a trop souvent enseigné au lycée sont, dans la plupart des cas, couronnés de succès. Les étudiants comprennent la nécessité de penser la traduction comme un texte nouveau, mais à la fois équivalent au texte d'origine tant au niveau des éléments de contenu proprement dit qu'au niveau des fonctions et des effets qu'il est censé avoir sur le destinataire. Du coup, ils comprennent aussi l'importance des nombreux allers-retours entre le texte source et toutes les traductions possibles avant de se décider pour la version finale dans la langue d'arrivée.

3.3. La recherche terminologique

Ce que les étudiants doivent comprendre afin d'ajouter l'idée de plaisir à celle de difficulté de traduction d'un texte spécialisé est que le traducteur spécialisé n'est pas un spécialiste du domaine et il ne peut pas non plus se proposer de le devenir dans le délai qui lui est octroyé pour effectuer la traduction. Il doit pour autant savoir à quel niveau se situent ses connaissances terminologiques dans un domaine ou un autre et, dans un souci d'honnêteté intellectuelle, accepter ou refuser la traduction qu'on lui propose de faire. Il y a des domaines, tel le juridique, dans lesquels la recherche terminologique peut s'avérer insuffisante. Dans ces cas-là, le traducteur devrait être lui-même un spécialiste du domaine ou faire appel à l'appui d'un spécialiste pour que la traduction soit réussie. Partageant l'avis de Christine Durieux (1997), nous considérons la recherche terminologique comme une démarche essentielle, quelle que soit la nature du texte à traduire. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, sans refuser d'emblée leurs solutions intuitives, nous encourageons les étudiants à s'exercer à la recherche ponctuelle, pour trouver la meilleure traduction d'un terme ou d'un concept. Ce n'est qu'au niveau master que l'on introduit la recherche thématique, portant sur une série de termes ou de concepts appartenant à un domaine précis.

À la fin du premier semestre, les étudiants de 3^e année sont tenus de présenter un dossier contenant les textes en langue source proposés en classe et la traductions de ceux-ci en langue cible ainsi qu'un glossaire terminologique pour chaque texte. Ce glossaire constitue la preuve des recherches terminologiques effectuées et représentera la moitié de la note qu'ils obtiendront à l'examen.

3.4. L'avis du spécialiste

On ne l'aura pas assez répété : le traducteur est un spécialiste linguiste et non un spécialiste du domaine dont il traduit. Certes, dans l'idéal, il devrait être accompagné, durant toute l'activité traduisante, d'un spécialiste du domaine. En réalité, la collaboration traducteur-spécialiste intervient dans la plupart des cas au moment où la traduction est achevée, le rôle du spécialiste étant de la valider du point de vue terminologique. C'est une étape obligatoire pour s'assurer de l'acceptabilité des solutions proposées. D'ailleurs, nous plaillons pour l'appel à une opinion extérieure même si le texte n'est pas particulièrement difficile du point de vue terminologique, car elle donne une première confirmation en ce qui concerne la lisibilité et l'acceptabilité de la traduction effectuée. Nous permettons à bon escient aux étudiants de garder une solution imparfaite jusqu'au prochain rendez-vous pour les obliger à la valider par leurs pairs, étudiants en sciences, en droit, ou en d'autres domaines.

4. QUELLE MÉTHODE ?

Comment attirer les étudiants vers la traduction ? Quelle méthode d'enseignement mettre en pratique avec les meilleures chances de réussite ? Combien de temps accorder à la théorie tout en sachant qu'en insistant trop sur les aspects théoriques de la traduction on risque de faire perdre l'intérêt à un grand nombre ? Le choix a été difficile et nous avons finalement opté pour deux objectifs majeurs dont l'utilité, quel que soit le parcours ultérieur que les étudiants emprunteront, est indéniable : leur inculquer le plaisir de traduire et le sentiment de responsabilité envers leur travail et envers le destinataire de leur travail.

En tant que méthode d'enseignement, pour des raisons multiples, nous avons opté sans aucune hésitation pour la théorie du sens de D. Seleskovitch et M. Lederer (1993) comme principal instrument didactique. Comparée à d'autres théories (la théorie actionnelle de Holz-Mäntäri, la théorie du *skopos* de Vermeer), celle de l'école de Paris nous semble avoir comme principaux atouts le fait d'être fonctionnelle pour une grande majorité de types de textes et d'obliger les apprentis-traducteurs à s'écarter du mot-à-mot appris au lycée, voire d'y renoncer complètement. Les trois étapes essentielles, la compréhension du message, sa déverbalisation et sa réexpression, se prêtent aussi bien aux textes informatiques

qu'aux textes médicaux, financiers, techniques, juridiques. Cette théorie, qui met l'accent sur l'importance de la reformulation, est critiquée par Daniel Gile (s.d.) parce qu'elle ne propose pas de mécanismes ou de stratégies de reformulation. Or, en classe de traduction spécialisée, c'est justement l'absence de ces éléments qui pourrait stimuler l'évolution de nos étudiants. De plus, ils n'auront pas de raisons de se sentir inhibés en cours de traductions parce qu'ils ne se rappellent plus tel mécanisme ou telle stratégie prônés par la théorie. En fin de compte, tant que la compréhension d'un message peut se réaliser en fonction de paramètres propres à chaque individu, la reformulation doit pouvoir se faire aussi en fonction d'un certain nombre d'éléments qui peuvent différer selon la culture générale, le niveau de vocabulaire, l'expérience de chacun.

5. QUELQUES SUGGESTIONS

Il nous semble que dans la phase d'initiation au b.a.-ba de la traduction spécialisée, tout en prenant pour point d'appui les trois étapes de la théorie du sens, l'enseignant/formateur devrait mettre l'accent sur la reformulation libre des informations contenues dans le texte qu'il propose aux étudiants. Ceux-ci envisagent avec crainte la possibilité de s'écarter du mot-à-mot. Ils n'osent pas trop reformuler et préfèrent souvent la solution (rassurante pour eux) du calque. Ce n'est qu'après coup qu'ils se rendent compte que cette manière de procéder nuit non seulement à l'élégance de l'expression en roumain, mais aussi à la compréhension même de l'idée.

Voilà pourquoi, après leur avoir remis le texte à traduire, l'un des premiers exercices que nous leur proposons au premier semestre consiste à leur faire reformuler les phrases dans la langue source en commençant par la fin. Pour cet exercice la classe peut être divisée en deux ou plusieurs groupes afin d'obtenir un maximum d'efficacité. L'enseignant/formateur intervient dans chaque groupe pour corriger les éventuelles erreurs de grammaire qui apparaissent à cause du changement de l'ordre des mots. Les textes proposés pour la traduction en classe ne dépassant pas 15 lignes et, à la fin de l'exercice par groupes, on peut reprendre les problèmes de grammaire et identifier les meilleures solutions pour les résoudre.

Les exercices de focalisation sur les différents groupes syntaxiques à l'intérieur de la phrase sont très utiles pour que les étudiants apprennent comment mettre l'accent, dans la traduction, plutôt sur l'agent, sur l'objet, sur le processus ou sur un autre mot-clé du texte. Ils permettent également de réviser certains présentatifs français qui n'ont pas d'équivalent en roumain.

L'étape suivante vise la vérification (voire l'amélioration) du vocabulaire. De nouveau par groupes ou tous ensemble, les étudiants doivent chercher des synonymes, des antonymes, des paraphrases pour diverses unités lexicales du texte.

Cet exercice continue jusqu'à épuisement de toutes les solutions possibles dans les deux langues et dans plusieurs registres de langue. L'utilisation des dictionnaires n'est pas souhaitable en classe parce que le but de l'exercice serait faussé.

Nous pratiquons, du moins pour les textes traduits en classe, la traduction en phrase par phrase. L'effort de mémorisation est minimal et les étudiants qui ne sont pas d'accord avec la solution proposée par l'un de leurs pairs peuvent intervenir pour expliquer et justifier leur position, respectivement leur propre solution. Quand, après avoir débattu sur les solutions possibles, ils s'arrêtent à celle qu'ils considèrent comme la plus adéquate dans le contexte, ils l'écrivent. À partir de la quatrième semaine d'activités, nous proposons aussi des textes plus longs, que les étudiants sont censés traduire chez eux, pour pouvoir se servir de tous les outils classiques ou informatiques qu'ils considèrent indispensables pour réaliser la traduction parfaite.

La traduction parfaite reste un idéal difficile à atteindre au niveau licence, cependant nous avons pu constater une amélioration de la qualité des traductions d'un semestre à l'autre. Tout ce travail en amont de la traduction proprement dite constitue une initiation graduelle à la pratique du métier, accompagnée de références théoriques à application immédiate.

6. LE SAVOIR PARTAGÉ

À l'ère d'Internet et du village planétaire, la transmission classique des connaissances n'est plus suffisante et, à notre avis, n'est pas justifiable non plus. Aussi invitons-nous vers la fin du second semestre d'anciens étudiants qui travaillent comme traducteurs indépendants ou comme directeurs d'agences de traduction pour parler aux étudiants des aspects concrets liés à la pratique du métier sur le marché. Ce sont eux qui peuvent valider (ou non) l'utilité des théories de la traduction qu'on leur avait enseignées quand ils étaient étudiants. Ils sont les plus à même de présenter les besoins du marché en termes de quantité de traductions proposées et de types de traductions réclamées. Ils peuvent donner des renseignements à jour en ce qui concerne les principaux débouchés, les prix pratiqués, la manière de négocier avec le client, la conduite à respecter dans la relation professionnelle, la confidentialité. Les mêmes informations présentées par l'enseignant (le théoricien) semblent gagner plus de poids quand elles sont confirmées par le praticien. Ce dernier peut même leur parler de questions utiles et concrètes concernant l'obtention de l'attestation, le choix d'un siège, les endroits où commander le sceau, les notaires qui collaborent bien avec les traducteurs. Les deux heures d'entretien semblent insuffisantes pour les étudiants qui posent effectivement des questions pertinentes, preuve du fait que la perspective de devenir des traducteurs professionnels les intéresse.

7. CONCLUSION. DEUX SEMESTRES APRÈS...

Le texte que nous avons proposé à l'examen final a été le suivant :

Finis le temps où les câbles encombraient le salon : Haier, fabricant chinois d'électronique domestique, vient d'annoncer un prototype de téléviseur de 81 cm de diagonale capable de se passer de connexion au secteur comme aux sources son et vidéo. C'est, bien sûr, la première particularité qui innove le plus : pour éviter le raccord à l'incontournable prise de courant, Haier est la première à utiliser WiTricity, technologie d'alimentation électrique sans fil, élaborée en 2006 au Massachusetts Institute of Technology et qui repose sur la mise en résonance de champs magnétiques. Certes, l'unité d'alimentation (un gros rectangle de plastique noir à fixer au mur et à connecter au secteur) est plus encombrante que le téléviseur qui se révèle plutôt épais pour sa catégorie... N'empêche : déclarée officiellement sûre pour le grand public, la technologie WiTricity trouve là une première et spectaculaire application. Le reste est plus classique : pour la transmission du signal vidéo et son haute définition, le nouveau téléviseur s'appuie sur la norme WHDI (Wireless Home Digital Interface™). Haier affirme que les signaux peuvent se propager sans perte jusqu'à 30 m à travers les murs. Le téléviseur est doté d'une connexion internet sans fil. Malheureusement, aucun prix ou date de commercialisation n'ont encore été annoncées. (<http://nouvellestechnos.science-et-vie.com...>)

Un texte de vulgarisation scientifique qui, à notre avis, n'aurait pas dû poser de problèmes de compréhension et de traduction surtout parce que l'électronique semble ne pas avoir de secrets pour la jeune génération. Un texte qui permet également de visualiser le produit dont il est question. Un texte rédigé dans des termes déjà véhiculés depuis bon nombre d'années et dont on pourrait même se demander s'il s'agit vraiment d'un vocabulaire spécialisé ou d'un vocabulaire courant. Pourtant, comme vous pourrez le constater dans les pages qui suivent, ce n'est pas la terminologie de spécialité qui pose le plus de problèmes. Cela confirme une fois de plus le diagnostic pessimiste initial, portant sur le niveau linguistique de nos étudiants.

En ce qui concerne l'étape de déverbalisation et de réexpression, les étudiants se sont plutôt bien débrouillés. Mais l'autorévision a sûrement été l'étape dont ils ont complètement oublié la nécessité. Nous allons analyser les solutions qu'ils ont proposées pour quatre mots ou expressions appartenant au vocabulaire courant (« fini le temps », « encombrer », « n'empêche », « épais ») et trois mots appartenant au langage soi-disant spécialisé (« se passer de connexion au réseau », « mise en résonance des champs magnétiques », « haute définition ») afin de prouver qu'ils ont bien compris les fondements de la théorie du sens mais que, dans son application, leur vocabulaire insuffisant leur fait défaut.

Pour l'expression « fini le temps », sur les 74 copies d'examen nous avons 32 propositions de traduction, la plupart fonctionnelles dans le contexte. En jouant sur le singulier ou le pluriel pour exprimer l'idée de temps (« vremea » – « le temps », « vremurile » – « les temps ») ou sur la synonymie (« timpul » – le temps, « perioada » – « la période », « zilele » – « les jours », « era » – l'ère, « epoca » –

« l'époque »), en optant pour la mise en relief du groupe nominal, du groupe verbal ou adverbial, les étudiants ont prouvé qu'ils ont su tirer profit des exercices faits au cours du premier semestre. Il y a aussi deux solutions moins heureuses qui pourraient fonctionner comme des synonymes de l'expression donnée, mais dans d'autres contextes.

Pour le verbe « encombrer », nous avons également de très nombreuses solutions, les étudiants ayant opté pour le changement de la classe grammaticale ou pour des temps verbaux différents, avec une préférence pour le présent et pour l'imparfait. Nous avons quand même trouvé, dans l'une des copies, un blanc à la place de la solution et dans une autre une solution incorrecte (« coinçaient »).

Pour l'expression « se passer de connexion au réseau », nous avons enregistré le plus grand nombre de solutions proposées : 68, dont 22 très bonnes. L'expression leur a peut-être paru très spécialisée et ils ont voulu étonner par les stratégies mises en œuvre pour contourner la difficulté. L'effet n'a malheureusement pas été celui qu'ils escomptaient. Face au trop grand nombre de solutions proposées, nous considérons qu'ils étaient à tel point sous l'emprise des mots qu'ils n'ont plus visualisé la situation et n'ont même pas essayé de la comprendre. La plupart ont opté pour le calque « a se conecta la sector » bien que cela ne signifie pas la même chose que « brancher ». D'autres ont proposé des solutions dépourvues de tout sens : « Capabil să funcționeze fără a avea conexiune la sectorul responsabil de surse » – « capable de fonctionner sans avoir une connexion au secteur responsable des sources », « Capabil de a transmite conexiunea prin sector » - « capable de transmettre la connexion à travers le secteur », « Prin intermediul căruia întreaga clădire se poate conecta la surse » - « par l'intermédiaire duquel le bâtiment entier peut se connecter aux sources », « Care are capacitatea de a face transferul între conexiune și aparat » - « qui a la capacité de faire le transfert entre la connexion et l'appareil ».

Pour l'expression « la mise en résonance », 33 solutions proposées, un blanc et quelques traductions incorrectes (« la transmission de résonances magnétiques », « basé sur la propagation de la résonance »). Les autres contiennent de petites variations quant à l'emploi au singulier ou au pluriel du nom « champ » ou à l'utilisation d'ajouts comme « le principe de résonance », « le phénomène de résonance ».

C'est la traduction de l'adjectif « épais » qui nous a le plus étonnée. Si un client avait lu toutes les traductions afin de comprendre quel serait l'aspect de la télé, il en serait resté au moins confus. Car il y a 58 traductions différentes pour cet adjectif. De « lourd » (avec les variantes « plus lourd », « plutôt lourd », « assez lourd »), « simple », « spacieux », « occupe tout le mur », « grand » (« plutôt grand », « beaucoup plus grand ») à « paresseux », « effacé », « élégant », « semble faire partie d'une extrême qu'on ne peut pas apprécier », cette télé semble placée

devant de nombreux miroirs déformants. Encore une fois donc, vocabulaire déficitaire et impossibilité de déduire le sens du mot du contexte.

Pour « n'empêche », bien que le contexte eût pu suggérer une solution de traduction à ceux qui n'en connaissent pas le sens, nous avons 15 blancs et quelques solutions incorrectes, dont « ne vous pressez pas ! », « n'ayez crainte ! », « pas de panique ! », « cela n'a pas d'importance ».

Pour « haute définition », nous avons 30 propositions de traduction et deux blancs. La plupart des traductions reprennent le sigle HD ou le nom anglais, mais nous avons trouvé aussi « la grande définition », « la compliquée définition » et même « la définition de grande classe ».

La triste conclusion qui s'impose est celle que tout le monde connaît déjà : l'assiduité des étudiants n'est pas suffisante pour obtenir de bons résultats aux examens et, d'autant moins, pour faire face aux défis du marché de la traduction. Même si les résultats ne sont pas à la hauteur de ceux que nous attendions, nous sommes sûre d'avoir inculqué à nos étudiants au moins deux des dix commandements postulés par Daniel Gouadec dans *Le traducteur, la traduction et l'entreprise* : « [r]endre au moins un document 'révisable' et prendre en compte, après éventuelle négociation, les observations du réviseur », respectivement « [r]echercher inlassablement les conditions d'une amélioration des performances. » (Gouadec, 1989) Ce sont des objectifs faciles à atteindre, qui devraient s'ajouter à ceux qui portent sur l'incitation à la curiosité permanente dans tous les domaines et à la créativité sous-tendue par la théorie. Cela s'avère d'autant plus utile que « la créativité en traduction (...) connaît des fondements théoriques qui permettent de suivre son cheminement et de le justifier. » (Stefanink, 2008 : 39)

Bibliographie

- Bell, Roger, T. (2000) *Teoria și practica traducerii*, traducere de Cătălina Grazi, Iași, Polirom.
- Badiu, Izabella, Nicolau Daniela, Marian, Gabriel (2010) *Cahier de traductions spécialisées*, Cluj-Napoca, Risoprint.
- Delisle, J. et alii (2005) *Terminologia traducerii*, traducere de Rodica și Leon Baconsky, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință.
- Durieux, Christine (1997) « La recherche terminologique en traduction : pour une approche hypertextuelle », in *Meta*, Vol. 42, n° 4, p. 677-684. URL : <http://id.erudit.org/iderudit/002687ar>, consulté : le 22 janvier 2013.
- Giles, D. (s.d.) « La traduction à vue. Introduction pour les étudiants », in *CIRIN, An international information network on conference interpreting research*. URL : cirinandgile.com/ESIT/TRADAVUE.ppt, consulté le 10 mai 2012.
- Gouadec, D. (1989) *Le traducteur, la traduction et l'entreprise*, Paris, Afnor. URL : <http://www.gouadec.net/publications/Le%20traducteur,%20la%20traduction%20et%20l%27entreprise%20Daniel%20GOUADEC.pdf>, consulté : le 22 janvier 2013.
- Lerat, P. (1995) *Les langues spécialisées*, Paris, PUF.
- Mortureux, M.-F. (1995) « Les vocabulaires scientifiques et techniques », in *Les Carnets du Cediscor*, n° 3. URL : <http://cediscor.revues.org/463>, consulté le 22 janvier 2013.

- Narcy-Combes, M.-F. (2012) « Approche systémique de la mise en place des dispositifs d'enseignement/apprentissage de L2 à l'université : comment gérer la complexité », in *Synergies Roumanie*, Revue du Gerflint, București, Ed. Universitară.
- Seleskovitch, D., Lederer, M. (1993) *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier Érudition.
- Stefanink, B. (2008) « De quel quantité et de quel type de théorie un traducteur a-t-il besoin ? Et pourquoi ? » in *Revue internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées*, Cluj-Napoca, Risoprint.
- *** (2010) « Le téléviseur se passe désormais de fil », in *Science et Vie.com*. URL : <http://nouvellestechnos.science-et-vie.com/photographieetoptique/le-televiseur-se-passe-desormais-de-fil/>, consulté : le 22 janvier 2013.

Renata GEORGESCU, French teacher, translator and conference interpreter accredited by the EU Institutions since 2002, freelance interpreter with the EU Institutions since 2007. Trainer at a top-up training for future Romanian and Bulgarian interpreters. Assessor at an accreditation concours for Romanian staff interpreters (AD34/05). A passionate interpreter and interpreter trainer, she participated in various events on this topic with communications such as: « Invitation à la... corrida » (2007), « La politique de l'interprétation » (2006), « À la recherche du mot... perdu » (2005), « Les voix de l'interprète » (2011).

La dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE en Algérie

Samira BOUBAKOUR

Université de Batna

Abstract. The choice of our research is the study of the issues of the introduction of the intercultural approach in the teaching of French as a foreign language in Algeria. Our experiment consists of classes provided to ten Algerians students. These courses were designed in compliance with the foundations and orientations of the intercultural approach on the teaching of languages and cultures and the FLE.

Keyword: intercultural approach, French as a foreign language (FLE), Algeria, teaching of languages and cultures

1. INTRODUCTION

Notre recherche s'inscrit à la fois dans le domaine de la didactique des langues-cultures et de l'éducation interculturelle ; elle porte, entre autres, sur l'enseignement du FLE en Algérie, les compétences, les facteurs psychosociologiques en relation avec le domaine de la didactique du FLE, et ce pour de jeunes lycéens algériens vivant dans un pays plurilingue. Pour ce faire, nous nous proposons d'effectuer une expérimentation sous forme de cours de français donnés à des lycéens algériens : la spécificité de cet enseignement didactique est qu'il prend en compte les orientations du CECR et adopte une démarche interculturelle.

2. ENSEIGNEMENT DU FLE ET INTERCULTURALITÉ

Dans son discours du 13 mai 2000, à propos de l'installation officielle de la commission chargée de la réforme du système éducatif algérien, le Président A. Bouteflika traçait les lignes directrices de la réforme de l'enseignement des langues étrangères en Algérie. Le recours aux langues étrangères doit offrir aux élèves :

des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations

nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. (Bouteflika, 2000)

Ainsi, les maîtres-mots de cette réforme sont l'accès au savoir, l'ouverture sur les autres cultures et la bonne articulation entre les différents paliers de l'enseignement, ce qui est assez proche, grosso modo, des orientations de 1976. Toutefois, il est à signaler que, dans la nouvelle réforme, en plus de l'introduction du volet amazigh, propre à l'identité algérienne, hormis l'islamité et l'arabité, il subsiste une volonté nette vers l'ouverture et l'universalité.

Les changements apportés par cette réforme résident dans l'introduction du français, 1^{ère} langue étrangère, dès la deuxième année du primaire, or, cette introduction sera repoussée à la troisième année, le gain acquis à l'enseignement du français n'étant pas vraiment d'ordre quantitatif, car l'introduction en troisième année du primaire n'apporte pas un plus grand nombre d'heures d'enseignement, notamment avec le changement du premier palier du primaire, qui passe de six à cinq ans. Par contre, l'adoption de la pédagogie de projet, marque un saut plus ou moins qualitatif. La dimension communicative est mise à l'honneur à travers les pratiques langagières et les interactions verbales. La notion de compétence apparaît en tant que développement personnel et social, surtout par rapport à la compétence de communication. La 2^e langue étrangère (l'anglais) sera introduite à la première année du cycle moyen, qui comptera dorénavant quatre années.

Cependant, certains auteurs tels qu'Asselah-Rahal et Blanchet (2007) estiment que l'école algérienne écarte la dimension interculturelle :

en fait, noyé dans une perspective qui met l'accent sur la compétence communicative et sa maîtrise, l'enseignement des langues étrangères obéit au même principe : savoir communiquer dans une langue autre, sans prendre en compte les aspects interculturels. (2007 : 21)

La politique linguistique en Algérie a été pour longtemps le reflet des tensions sociopolitiques. Les manuels scolaires, comme vecteurs de ces politiques ont certes :

pour vocation d'échapper aux aléas d'une actualité interprétée dans le feu de l'événement et de délivrer un message réfléchi sur les composantes de l'identité nationale. [Ils demeurent] aussi un instrument que les États et les responsables éducatifs utilisent pour diffuser un regard réactualisé sur l'autre. (Zarate, 2008 : 8)

La lecture des données historiques nous montre que les manuels scolaires de français en Algérie ont longtemps véhiculés l'expression idéologique de l'élite au pouvoir. Bouguerra (2008) nous offre un aperçu sur la place qu'a tenu l'interculturel dans les manuels scolaires. Selon cet auteur, au lendemain de l'indépendance, l'altérité a été soigneusement évincée des manuels scolaires, au nom « d'une pensée politique caractérisée par le triptyque révolution industrielle,

agraire, culturelle et portée par les valeurs que sont le nationalisme, le socialisme, l'anti-impérialisme, les valeurs arabo-islamiques... » (2008 : 27).

Les marques de la francité, la civilisation, la francophonie, les dimensions anthropologique et culturelle sont délibérément mises à l'écart, l'importance est accordée à la seule compétence linguistique. La langue française est perçue comme un outil favorisant l'accès au savoir et non comme une langue porteuse de culture. L'interculturel est axé sur la dimension de l'unité et du même, l'Autre et le différent qui composent l'altérité sont particulièrement absents.

Les objectifs de l'enseignement de la langue française ont été revus durant les années 1976-1980, la dimension fonctionnelle a été introduite, en tant qu'instrument pour accéder au savoir scientifique et technologique. La dimension culturelle, littéraire notamment, véhiculaire d'une vision du monde qui pourrait être en contradiction avec les lignes idéologiques de l'État n'est toujours pas présente dans les programmes. Selon Bouguerra (2008), la réforme scolaire a introduit le volet interculturel dans l'enseignement du français, dorénavant langue étrangère, fortement présente dans l'enseignement, surtout au niveau supérieur.

3. PROBLÉMATIQUE

Face à la situation particulière de l'école algérienne, où l'approche communicative est à la fois dominante dans les textes officiels, mais reste incomplète dans la réalité du terrain, où l'aspect (inter)culturel n'est pas pris en considération, nous voudrions savoir quels seraient les enjeux, pour les apprenants, de l'introduction d'une approche interculturelle dans l'enseignement des langues en Algérie, notamment pour la langue française ?

4. HYPOTHÈSES

Dans une perspective liée aux principaux fondements de la didactique des langues-cultures et de l'éducation interculturelle, où l'apprenant est au centre des préoccupations pédagogiques et où les objectifs des enseignements prennent en considération la dimension interculturelle en tant qu'ouverture et respect de l'Autre, tout en favorisant l'acquisition des compétences linguistique, communicative, culturelle et interculturelle, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- a) l'enseignement d'une culture du réel, qui ne sera pas forcément la culture de la France mais aussi celle des pays francophones, pourrait influencer les représentations de la langue française et

- estomper, dans ces dernières, le poids historique de la présence française en Algérie ;
- b) centrer le contenu des cours sur la dimension communicative, avec les compétences linguistique et culturelle, pourrait accroître les aptitudes compréhensives des sujets, en tant qu'identification, reconnaissance et interprétation des actes de communication ;
 - c) l'implication des sujets dans le processus d'apprentissage pourrait aboutir à la naissance d'une conscience interculturelle et d'un relativisme culturel.

5. MÉTHODOLOGIE ADOPTÉE

Dans notre approche, nous nous sommes intéressée au domaine de la didactique des langues-cultures et de l'interculturel et aux enjeux d'un tel enseignement pour des élèves algériens vivant une situation sociolinguistique complexe avec un monolinguisme longtemps officiel et une ouverture aux langues étrangères sans prise en considération réelle de la dimension interculturelle. Notre choix s'est porté sur dix lycéens de 2^e année secondaire, appartenant à trois lycées de la ville de Batna, en Algérie. Les données relatives aux sujets de l'expérimentation, se présentent comme suit :

- sexe : l'échantillon des sujets de l'expérimentation est composé de 6 jeunes hommes et 4 jeunes filles ;
- filières étudiées : sciences (5 sujets), lettres (3 sujets) et mathématiques (2 sujets) ;
- données relatives aux parents (niveau d'étude, langue(s) parlée(s) et profession) : le groupe est assez hétérogène, les parents sont de niveaux socioculturels différents ;
- visites à l'étranger : la plupart des sujets n'ont pas effectué de voyage à l'étranger ;
- contact avec la culture et média français/francophone (livres, chaînes télévisées et chansons) : des disparités existent entre les sujets.

6. L'EXPÉRIMENTATION

Notre expérimentation consiste dans des cours donnés à des lycéens ; l'enseignement respecte les fondements et orientations de l'approche interculturelle relative à la didactique des langues-cultures et du FLE.

Pour la préparation des cours, nous avons eu recours principalement à la méthode *Alter Ego, Méthode de français*, A1 (Berthet, Hugot, Kizirain, Samponis et Waendendries, 2006), pour les expressions imagées nous nous sommes largement inspirés de Borelli et Borelli (2011), pour les exercices de langues de Mauger (1967) ainsi que des divers exercices tirés de sites Internet consacrés à l'enseignement du français. Les cours ont été assurés entre le 03 février et le 20 avril 2012, avec une séance hebdomadaire qui durait entre 2 heures et 2h30 ; les cours ont été suspendus durant deux semaines, pour les vacances de printemps.

Le cadre conceptuel se rapportant à la perspective (inter)culturelle que nous avons adoptée pour notre recherche se fonde essentiellement sur des travaux visant, entre autres :

- l'analyse des besoins (Porcher, 1995) ;
- les contenus des compétences (CECR, 2000 ; Louis, 2004 ; Porcher, 1995 ; Abdallah-Preteille, 1996) ;
- le travail sur les attitudes, les représentations, la prise de conscience et la posture réflexive (Zarate, 1993 ; Byram, 1992 ; Louis, 2004 ; De Carlo, 1998 ; Reuter, 2007 ; Partoune, 1999 ; Abdallah-Preteille, 1986, 1990, 1996, 2004 ; Beacco ; 2000) ;
- l'approche interculturelle (Abdallah-Preteille, 2004 ; Louis, 2004 ; Barrett, s.d. ; CECR, 2000 ; Porcher, 2004).

Notre objectif principal est de présenter des cours portant sur la langue-culture française et francophone afin de faire acquérir aux sujets des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles. À travers les débats et le travail sur les représentations, nous avons tenté de faire jaillir de nouvelles attitudes vis-à-vis de l'Autre.

Afin de déterminer le niveau de français des sujets, nous avons présenté un test de connaissances aux sujets ; pour ce faire, nous avons choisi des questions tirées de Dupleix et Vaillant (2002), Pons et Karcher (2009), guides spécialisés dans le TCF (Test de Connaissance de Français). Le but de ce test est de déterminer les savoirs antérieurs chez les sujets. Après l'expérimentation, un autre test a été effectué afin de dégager les connaissances acquises par les sujets.

7. L'ENQUÊTE COMPLÉMENTAIRE

Afin de mieux saisir la réalité éducative algérienne à travers les opinions des élèves, nous avons eu recours à une enquête complétant l'expérimentation. Il s'agit d'entretiens semi-directifs avec les sujets de l'expérimentation dont les objectifs étaient de :

- dégager les représentations des élèves par rapport à la langue française, la France et le monde francophone ;

- connaître les motivations des élèves pour l'apprentissage du français ;
- connaître les opinions des élèves sur les pratiques de classe, le manuel scolaire et la place de la langue française dans le système éducatif ;
- connaître les éventuels obstacles à l'apprentissage de la langue française.

8. RÉSULTATS ET DISCUSSION

Le point de départ de cette étude envisageait les enjeux de l'introduction de la dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère en Algérie. Notre objectif était d'analyser les effets d'un enseignement interculturel sur des lycéens algériens, en prenant en compte la situation particulière que vit la langue française en Algérie.

Notre intérêt s'est porté sur l'analyse du déroulement, des objectifs et des bilans d'une expérimentation représentant une dizaine de cours inspirés principalement de la méthode *Alter Ego*, qui respecte les directives du CECR et qui adopte une approche interculturelle dans l'enseignement du FLE pour débutants. Dans ce qui va suivre, nous présenterons une lecture qualitative des résultats en l'articulant avec les hypothèses de notre recherche.

La première hypothèse stipulait que l'enseignement d'une culture du réel qui ne sera pas forcément la culture de la France, mais aussi celle des pays francophones pourrait influencer les représentations de la langue française et estomper, dans ces dernières, le poids historique de la présence française en Algérie. En plus de la culture française, à travers une approche anthropologique, certains cours avaient pour thèmes le monde francophone, notamment au niveau des 2^e, 8^e et 9^e cours, où nous avons voulu introduire des éléments autres que ceux liés à la France en tant que colonisatrice. Il s'agissait des Français dans leur quotidien et de la vie dans des pays francophones, afin de produire un effort empathique chez les participants à travers les situations dialoguées et les débats en classe, où ils discutaient du rapport culturel entre la culture d'origine et la culture cible française ou francophone.

Au niveau des bilans, les participants dévoilent cette dimension représentationnelle, car une grande majorité d'entre eux ont éprouvé la satisfaction d'avoir appris de nouvelles informations sur la francophonie, la France et les Français en tant qu'individus ayant des pratiques culturelles propres, loin des représentations stéréotypées relevées aux débuts de la formation, dans lesquelles les Français étaient ou bien cultivés, grands et blonds ou arrogants, colonisateurs et racistes. Le travail sur les représentations par l'introduction de nouvelles

informations a favorisé la naissance d'un autre regard porté sur l'Autre, et l'association Français-colonisateurs n'apparaît plus dans leurs discours à la fin de la formation.

La deuxième hypothèse visait la centration du contenu des cours sur la dimension communicative (avec les compétences linguistique et culturelle) et qui pourrait accroître les aptitudes compréhensives des sujets, en tant qu'identification, reconnaissance et interprétation des actes de communication.

Les cours donnés dans le cadre de l'expérimentation comportaient tous des objectifs communicatifs et des savoir-faire ; notre objectif était de pousser les sujets à s'exprimer oralement ou par écrit sur des thèmes qui les concernaient. Sur le plan culturel, en enrichissant leurs connaissances culturelles, nous avons voulu encourager les participants à utiliser la culture (propre ou autre) pour communiquer. Les supports des cours comportaient tous des questions visant la compréhension et l'interprétation des éléments textuels ; à cela s'ajoutaient les situations dialoguées et le travail interprétatif portant sur les expressions idiomatiques comme étant un apprentissage lexical et culturel. Les bilans des sujets de l'expérimentation marquent le fait que les participants ont pu améliorer leurs niveaux linguistiques, ainsi que leurs aptitudes à l'écrit et à l'oral. À cela s'ajoute le fait qu'ils estiment qu'ils ont appris à mieux discuter avec les autres, ce qui représente la dimension pragmatique de la compétence communicative.

La troisième hypothèse suppose que l'implication des sujets dans le processus d'apprentissage pourrait aboutir à la naissance d'une conscience interculturelle et d'un relativisme culturel. Certains cours comportaient une dimension comparative où les participants devaient établir des parallèles entre les comportements, pratiques et coutumes dans la culture cible présentée à travers le cours et la culture d'origine qui leur est propre, cette réflexion produite oralement ou par écrit faisait partie des débats entre les participants et avec l'enseignante. Chaque participant présentait sa vision et son interprétation des faits culturels, ce qui a produit un climat d'entente et de respect mutuel de la parole de l'Autre et, partant, le respect de l'autre vision culturelle et de la différence culturelle.

À travers l'analyse des besoins des participants au début de la formation et la prise de parole durant les cours afin de s'exprimer et donner leurs points de vue, les participants affirment en totalité qu'ils ont eu l'impression que l'apprentissage tournait autour d'eux. La prise de conscience de la différence culturelle apparaît dans les bilans des sujets à travers le fait qu'ils saisissent mieux la différence culturelle, et que cela peut les aider à mieux communiquer avec l'Autre. Cette attitude peut être interprétée comme un début d'une prise de conscience interculturelle et du relativisme culturel nécessaire à toute approche interculturelle.

9. CONCLUSION

Ainsi, lorsque l'apprenant algérien est face à un enseignement du FLE selon une approche interculturelle, centrée sur ses besoins et intérêts et présentant une culture du réel, de la France et de la francophonie, il peut acquérir à la fois une compétence linguistique, culturelle et interculturelle qui sera le fruit du travail sur les représentations et attitudes à travers le volet communicatif et les discussions entre les apprenants et avec les enseignants.

L'expérimentation a été analysée en fonction des objectifs, des composantes des compétences visées et les éléments des cours qui pouvaient leur être associés. Les évaluations des sujets ont constitué une lecture des effets qu'a eus la formation sur les connaissances, les opinions et les comportements des sujets. Il en ressort que la formation a été appréciée comme étant une méthode autre d'enseignement par l'ensemble des participants, qui déclarent avoir amélioré leurs niveaux linguistique et communicatif.

La dimension interculturelle commence à apparaître dans les conceptions des sujets, par le biais de la dimension cognitive liée aux connaissances et aux savoirs culturels se référant à la France et à la francophonie, ainsi que le regard critique que portent les sujets sur eux-mêmes et sur l'Autre. Les débats et discussions durant les cours leur ont offert la possibilité de parler de leur culture par rapport à celle de l'Autre afin de mieux le connaître et respecter la différence.

L'intérêt de ce genre de recherche réside dans le fait que cette étude représente une proposition autre pour l'enseignement des langues étrangères, notamment la langue française en Algérie. Enseigner le FLE en prenant en considération les directives du CECR et la démarche interculturelle pourrait s'avérer bénéfique aux apprenants.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. (2004) *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, « Collection : Que sais-je ? » (2^{ème} édition mise à jour).
- Abdallah-Preteuille, M. (1996) « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication ». *Le Français dans le Monde*. (Cultures, culture), numéro spécial, janvier 1996, pp. 28-38.
- Abdallah-Preteuille, M., (1990) *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Publications de la Sorbonne.
- Abdallah-Preteuille, M. (1986) « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations », in Porcher, L. *La civilisation*, Paris, Clé international, pp. 71-87.
- Asselah-Rahal, S., Blanchet, Ph. (éds) (2007) *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, Rôles du français en contexte didactique*, Fernelmont, E.M.E. & InterCommunications.
- Barrett, M. (s.d.) « La compétence interculturelle ». URL : http://www.afae.fr/IMG/pdf/BARRETT_V2.pdf.
- Beacco, J.-C. (2000) *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette.

- Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V., Sampsonis, B. & Waendendries, M. (2006) *Alter ego. Méthode de français A1*, Paris, Hachette Français Langue Etrangère.
- Borelli, N., Borelli, A. (2011) *Le FLE au quotidien. 100 dialogues de la vie courante*, Paris, Ellipses.
- Bouguerra, T. (2008) « Approche écodidactique des représentations de l'interculturalité dans les manuels algériens de FLE Enjeux et perspectives » in *Cahiers de langue et de littérature, Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles*, Numéro 5, pp. 17-40.
- Bouteflika, A. (2000) Discours à propos de l'installation officielle de la commission chargée de la réforme du système éducatif algérien, 13 mai 2000. URL : <http://www.amb-algerie.fr/culturel/Discours%20r%C3%A9forme%20Syst%C3%A8me%20Educatif.htm>.
- Byram, M. (1992) *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Didier, coll. « LAL ».
- Conseil de l'Europe (2000) *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Apprentissage des langues et citoyenneté européenne*. Division des politiques linguistiques, Strasbourg. URL : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.
- De Carlo, M. (1998) *L'interculturel*, Paris, Clé international.
- Louis, V., Auger, N. et Belu, I. (éd.), (2004) *Former les professeurs de langues à l'interculturel. A la rencontre des publics*, Cortil-Wodon, Editions Modulaires Européennes (E.M.E.) & InterCommunication.
- Mauger, G. (1967) *Cours de langue et de civilisation françaises I*, Paris, Hachette.
- Mauger, G. (1967) *Cours de langue et de civilisation françaises II*, Paris, Hachette.
- Partoune, Ch. (1999). « Les représentations mentales ». URL : http://www.lmg.ac.be/competences/chantier/methodo/meth_repres.html.
- Porcher, L. (2004) *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Education.
- Porcher, L. (1995) *Le français langue étrangère*, Paris, CNDP/Hachette-Education.
- Reuter, Y., (éd.) (2007) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Zarate, G., (2008) « La construction des représentations : entre l'effervescence des informations et les non-dits ». *Cahiers de langue et de littérature, Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles*, Numéro 5, pp. 05-09.
- Zarate, G. (1993) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier. « Collection : CREDIF-Essais ».

Samira BOUBAKOUR. Doctor of Psychology, Doctor of French letters, lecturer at the University of Batna, Algeria, Department of French. Interests: psychology, educational FFL, intercultural and literature.

L'insegnamento dell'italiano come lingua d'affari e di negoziazione : questione di lingua o di cultura ?

Traduzione e aspetti culturali della glottodidattica nella filiera LEA.

Marilina GIANICO

Université de Haute-Alsace, Mulhouse

Abstract. This article presents a series of reflections on the practice of teaching Italian as a business language in LEA (French acronym for Applied Foreign Languages – Langues Étrangères Appliquées). The general tendency among non-Italian learners of Italian language points to the fact that the perception of this language, once considered as the best repertory of artistic, musical or gastronomical terms, is slowly changing and that Italian is acquiring importance as a business language. As a result, teachers are faced with new challenges and have to deliver on new learning strategies; among these, translation as a vehicle for cultural significance, indeed a way of discovering and exploring cultural differences, seems to be very fruitful according to some case studies drawing on our teaching experience.

Keywords: Italian language, teaching languages, translation, international business, negotiation.

1. INTRODUZIONE

Nella percezione comune dei non-italofoni, la lingua italiana è associata a campi semantici per lo più afferenti alle arti, all'enogastronomia e, soprattutto, alla musica. Specialmente in Francia, dove grazie alla parentela linguistica e alla vicinanza geografica l'italiano appare sotto la veste di lingua vicina, quasi 'sorella', se mi si permette l'espressione, e di conseguenza di facile apprendimento, le ragioni che spingevano allo studio della nostra lingua fino a qualche anno fa, pur nella loro molteplicità, lasciavano chiaramente percepire una netta preponderanza dell'interesse personale, culturale e non utilitaristico.¹ Accanto a discendenti di emigrati italiani, il cui interesse per la lingua dei genitori va da sé, numerose erano le persone che si accostavano allo studio dell'italiano per pura curiosità o per amore dell'architettura, della pittura o dell'opera del Bel Paese ; questa tendenza, tuttavia, sembra essere, anche se non in maniera eclatante, mutata negli ultimi anni e alcuni dei discendenti sembrano desiderare l'acquisizione di competenze linguistiche

¹ Questo interesse per l'italiano come lingua di cultura emergeva già nel 1981 dai dati ricavati con l'indagine sulle motivazioni degli studenti di italiano all'estero condotta dal Ministero degli Affari Esteri e dal Istituto dell'Enciclopedia Treccani (AA.VV.,1981).

in italiano per migliorare il proprio *curriculum* professionale ed allargare i propri orizzonti lavorativi (Vanvolsem, 2002 : 44-45). È su questa seconda tendenza dell'italofonia che ci concentreremo in questa comunicazione, poiché quello che qui ci interessa è l'italiano come lingua d'affari, le metodologie d'insegnamento che lo veicolano e alcune problematiche a queste connesse. Più specificamente, mi propongo di esporre nelle pagine che seguono alcune riflessioni sull'uso della traduzione e sull'incidenza delle differenze socio-culturali nell'insegnamento dell'italiano come LV2 (Langue Vivante deuxième) nella filiera LEA (Langues Étrangères Appliquées) sviluppate « sul campo ». Data la crudele mancanza di studi sull'argomento, per lo meno nelle biblioteche francesi,² spero che questa mia contribuzione possa essere utile a studiosi e colleghi e spero vivamente che possa non essere che una prima apertura di studi e riflessioni a venire. La mia riflessione sarà suddivisa in due parti : una prima concernente l'italiano come lingua d'affari, una seconda atta a presentare la rilevanza della traduzione nell'apprendimento della lingua seconda come lingua settoriale e specialistica, con un insieme di vocaboli designanti istituzioni sociali, politiche o economiche specifiche della cultura cui questa lingua fa capo. Emerge da questo studio la fondamentale necessità di uno studio approfondito, nella filiera LEA, della cultura e della civilizzazione del Paese o dei Paesi di cui la lingua studia è lingua ufficiale.

2. L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO COME LINGUA D'AFFARI

2.1. L'italiano d'affari o la « lingua utilitaria »

In occasione dell'undicesimo convegno del Centro Linguistico dell'Università Bocconi di Milano (Schena, Soliman, 2002), dedicato al tema dell'italiano come lingua utilitaria, un gruppo di docenti di italiano a stranieri dialogava con il presidente dell'Accademia della Crusca Francesco Sabatini, specialista del linguaggio giuridico, interrogandosi sulle possibilità di evoluzione della « terza lingua classica » verso una direzione non esclusivamente letteraria. È vero, si domandano i curatori degli atti e i partecipanti, che la nostra lingua nazionale sia votata e adatta esclusivamente alla letteratura, all'arte, alla poesia e ad un modo raffinato di vivere, tanto da risultare non utilizzabile in quanto lingua della finanza, dell'economia, dell'amministrazione e di ogni altro ambito tecnico del mondo d'oggi ? O non sarà forse la nostra percezione di essa, persino il nostro modo di utilizzarla, a condizionarne gli usi e le carenze ? È questa la tesi suggerita dal prof. Sabatini, quando analizza il registro linguistico utilizzato nei cartelli sui mezzi pubblici e lo confronta con quello della versione inglese, presente sul cartello medesimo (Sabatini, 2003 :19-20). Ci sarebbe, nell'uso pratico della lingua

² Abbondano in questo senso gli studi sull'inglese, lo spagnolo o il tedesco come lingue commerciali e d'affari, ma restano piuttosto carenti quelli sull'italiano.

italiana, una certa difficoltà a saper scegliere il giusto registro e, soprattutto, a sforzarsi di conseguire la chiarezza. I numerosi tentativi di riforma del linguaggio burocratico (Fortis, 2005 : 89-102) e la cospicua introduzione di anglicismi nei linguaggi finanziario, economico, d'impresa o dell'informatica testimoniano abbastanza esplicitamente questo imbarazzo dei parlanti italiano a fronte dell'uso di un registro corrente, facilmente comprensibile ma non familiare. Questa lacuna è tanto più sentita in Francia, dove i tre registri (alto, corrente, familiare) sono molto ben definiti e alla portata di tutti i parlanti. Come trasmettere delle conoscenze così poco definite e in evoluzione costante ? Non intendo in questa sede dilungarmi su questioni di tipo teorico, ma affrontare la problematica piuttosto da un punto di vista empirico e porre la prospettiva d'analisi dal punto di vista dello studio del materiale linguistico contemporaneo e, in maniera particolare, dell'italiano standardizzato degli affari, dell'economia e della finanza presso un pubblico studentesco con un livello linguistico abbastanza elevato (B1-B2 del quadro di riferimento europeo). Questi studenti si trovano a dover acquisire, nell'arco dei tre anni di *licence*, delle effettive competenze comunicative e, allo stesso tempo, delle competenze non prettamente linguistiche sulle strutture socio-economiche e amministrative italiane (lo stesso percorso didattico è previsto per l'inglese, ma in questo caso i problemi sono molto minori, se non altro grazie alla vastissima bibliografia sull'argomento). In che modo insegnare delle forme d'espressione linguistiche senza limitarsi ad una serie di facilmente risolvibili esercizi di riempimento degli spazi o completamento di frasi fatte ? Come trasmettere delle conoscenze in una materia che i parlanti autoctoni stessi stentano a padroneggiare ? Nel caso specifico dell'insegnamento dell'italiano nel *cursus* di *Licence* che utilizzo qui come *case study*, i discenti, che si trovano a studiare in contemporanea l'italiano e l'inglese, presentano una forte tendenza all'assimilazione delle due lingue, benché non delle due culture ; ovvero, si aspettano dall'italiano la stessa funzionalità dell'inglese. Come spiegare loro che spesso l'italiano utilizza non degli anglicismi, ma delle vere e proprie forme inglesi per molti termini specifici del linguaggio degli affari e dell'economia (si pensi a *business, manager, management, manageriale* o *fair trade*) ? Per far fronte a queste difficoltà, l'insegnante si trova a dover elaborare una strategia capace di tener conto nello stesso tempo delle forme e delle strutture linguistico-lessicali e delle specificità storiche della lingua, a dover cercare quindi di integrare le due dimensioni : quella di una lingua di cultura e quella, meno nota e più evanescente, di una lingua per gli usi della quotidianità professionale, che sappia rifuggire dai due estremi del linguaggio eccessivamente tecnico e del familiare, come già si notava al convegno sopra citato (Prandi, 2003 :14). Mi sembra che si possano ottenere dei buoni risultati integrando la traduzione nella didattica e utilizzandola come un mezzo metalinguistico di comparazione contrastiva tra la lingua *cible* e la lingua materna dei discenti inserita in un dispositivo di apprendimento linguistico che, al fine di lasciare ampio spazio

agli aspetti in evoluzione costante della «lingua utilitaria», sia strutturato in maniera tematica, si da permettere l'apprendimento di linguaggi specifici attraverso il metodo del *task-based learning*.

2.2. L'aspetto glottodidattico : campi semantici tematici e materiali di studio

In effetti, ogni insegnante di italiano a stranieri si trova presto o tardi a confrontarsi con i problemi sopra elencati, e maggiormente l'insegnante di LEA o LMA, poiché, nel corso dell'apprendimento linguistico, dovrà fare i conti con le attese degli studenti e con la visione che questi hanno della lingua italiana. Di fronte alle possibili *impasses*, è forse opportuno interrogarsi *in primis* sui materiali, sulle tipologie di testi da usare come fonti e come esempi. Evidentemente, l'interesse degli studenti di questa filiera sarà innanzitutto volto all'italiano contemporaneo e settoriale e l'insegnante troverà degli ottimi materiali sulle testate giornalistiche quotidiane e su riviste specifiche (penso, per l'Italia, a «Il Sole24ore»), che rivelano anche molto del carattere nazionale (gli studenti notano subito la differenza tra l'atteggiamento giornalistico francese, molto obiettivo e dal linguaggio neutro, e quello italiano, molto più soggettivo e spesso polemico, dal linguaggio piuttosto colorito). Per facilitare la memorizzazione, sarà opportuno organizzare il materiale linguistico utile in campi semantici tematici, che permettano un'associazione semplice e pressoché automatica. Con l'espressione «campo semantico tematico» intendo un insieme lessicale più circoscritto di quello che solitamente si intende con il sintagma «campo semantico»; per semplificare, si può affermare che un «campo semantico tematico» è un sottoinsieme dell'insieme 'campo semantico', ricavato per mezzo di un tema. Mi accingo a fornire due esempi pratici di quanto in teoria presento, poiché l'esperienza in classe conduce a due tipi di uso del materiale testuale e del campo semantico tematico per l'apprendimento lessicale: un primo procedimento «deduttivo», nel quale alla spiegazione di certe strutture seguono la lettura, l'analisi e la discussione o la riformulazione del contenuto del testo ed un procedimento «induttivo», nel quale, a partire da uno o più testi, le domande degli studenti conducono alle spiegazioni.

Siano due campi semantici tematici: il primo «l'organizzazione della Repubblica italiana» e il secondo «i rapporti tra lo Stato e l'industria in Italia». Nel primo caso partiremo da una spiegazione, per mezzo di uno schema, dell'organizzazione delle istituzioni politiche italiane, fornendo dunque tutte le nomenclature specifiche e spiegandone le funzioni, passando in un secondo momento alla lettura di testi giornalistici che richiamino il lessico appreso e allo stesso tempo lo amplino: la votazione di un decreto, un tentativo di riforma, l'impegno di una giunta comunale per la rivalutazione del territorio, ecc. Nel secondo caso, all'opposto, partiremo da un caso specifico, poiché la vastità del

tema non permette di affrontarlo che da un'angolazione precisa e particolare, onde evitare eccessivi generalismi che nuocerebbero sia alla comprensione dei contenuti che all'apprendimento delle forme linguistiche. Partiremo ad esempio dal caso dell'Ilva a Taranto, attraverso articoli di giornale o anche trasmissioni televisive di approfondimento ; chiederemo poi agli studenti di sforzarsi di capire i passaggi della vicenda, schematizzarli e riformularli, facendo attenzione ai termini poco chiari o sconosciuti. In seguito, a partire da questi termini, forniremo la spiegazione del funzionamento delle strutture istituzionali e, per forza di cose, del rapporto tra il governo (dunque la politica) e le industrie. Ovviamente, potremo approfondire con uno spaccato della storia delle privatizzazioni in Italia, ecc.

Questo metodo ha due vantaggi, secondo la mia esperienza ; in primo luogo tiene alta l'attenzione degli studenti e li interessa, poiché li mette in una situazione comunicativo-informativa reale : leggono o ascoltano documenti autentici, trovandosi in un certo qual modo « in diretta » con l'Italia e ponendosi nel ruolo di chi vuol comprendere una certa realtà ; spesso, le spiegazioni fanno seguito ad una loro precisa domanda, che implica il riconoscimento di una necessità di apprendimento e approfondimento. In seconda istanza permette all'insegnante di presentare i legami tra lingua e cultura (in senso antropologico) senza alcuna forzatura. L'organizzazione di un dibattito o di una discussione su queste basi permette inoltre lo sviluppo delle capacità argomentative all'orale e di consolidare le nuove acquisizioni, precisandone contestualmente l'uso. Infine, attraverso questo percorso si può giungere ad una comparazione tra l'organizzazione socio-comunitaria francese e quella italiana, al fine di esplorare analogie e differenze e inserire il fattore interculturale. È a questo punto che interviene la traduzione.

3. IL RUOLO DELLA « TRADUZIONE PEDAGOGICA » NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA COMMERCIALE E DELLA NEGOZIAZIONE INTERNAZIONALE

3.1. La traduzione come strumento di investigazione ed esplorazione delle differenze

La funzione investigativa della traduzione, il suo aspetto metalinguistico, sono stati variamente rilevati e per le formulazioni teoriche che concernono questo tipo di pratica del tradurre rimando alla bibliografia in proposito (Besse, 1998 :14 ; Lavault, 1998). Altrettanto documentato è l'uso della traduzione nei corsi di italiano all'estero (Balboni, Santipolo, 2003 : 88-89). Ma in che maniera la traduzione viene utilizzata nei corsi di LEA ? Élisabeth Lavault, che ha molto scritto sull'argomento, definisce « traduzione pedagogica » ogni forma di traduzione utilizzata nelle lezioni di lingua con una funzione metalinguistica : « la traduction pédagogique recouvre non seulement des exercices classiques comme le

thème ou la version mais aussi tous les cas où l'enseignant a recours à la langue maternelle des apprenants alors que le cours s'effectue dans la langue enseignée » (Lavault, 1998 : 21) e parla di « traduzione esplicativa » nei casi in cui l'insegnante traduca un termine nuovamente introdotto al fine di farlo comprendere agli studenti. Inoltre, la traduzione esplicativa risulta utile quando si tratti di spiegare forme e strutture grammaticali. Tuttavia, qualora ci si trovi di fronte ad espressioni idiomatiche, riferimenti all'attualità, alla cultura o a contesti propri alla cultura seconda, nel nostro caso l'italiano, un'altra forma di traduzione è quella che risulta più fruttifera, quella che, per restare nella terminologia della stessa autrice Lavault chiama « interpretativa » (Lavault, 1993 : 127 e ss), che ha uno scopo comunicativo e che risulta particolarmente appropriata nel contesto della didattica della lingua commerciale e della negoziazione.

In questi due ambiti, infatti, la Francia e l'Italia presentano notevoli similarità ma anche, naturalmente, plurevoli differenze. Come spiegarle senza limitarsi ad un vuoto elenco di istituzioni, terminologie e nomenclature da imparare a memoria? Se è vero che « on ne traduit pas pour comprendre, on traduit lorsqu'on a compris » e che « les références culturelles, les allusions, les rappels de l'actualité doivent être explicités avant la traduction » (Lavault, 1993 : 127), è altrettanto vero che è solo al momento di tradurre che tutti i nodi vengono davvero al pettine ed è questa la funzione euristica dell'atto del tradurre, la consapevolezza che alcuni termini, pur traducibili linguisticamente, restano culturalmente intraducibili, poiché privi di un reale referente, mentre altri presentano variabili, anche minime, nella similarità. Un esempio del primo caso sono alcune cariche politiche (« senatore a vita », ad esempio, che dal secolo scorso non ha più un corrispondente francese, o « governatore regionale », che corrisponde grosso modo al « préfet regional » francese, prefetto essendo in questo caso un falso amico), uno del secondo la traduzione di IVA (Imposta sul Valore Aggiunto) con TVA (*Taxe à la Valeur Ajoutée*), termini che corrispondono in tutto, tranne che sulla percentuale di imposta applicata all'incasso. In questo senso, è all'atto del tradurre che emergono le specificità culturali ed i rimandi all'attualità ed è per questo che la traduzione risulta importante come pratica di interrogazione e di reperimento delle differenze, prima che come mezzo per dare delle risposte e delle equivalenze. Questo è particolarmente vero nel caso dell'analisi di testi giornalistici, ricchi, in Italia, di punte ironiche o di riferimenti alla storia più recente, non ancora repertoriata dai manuali e che spingono dunque a interrogarsi e ad approfondire lo studio culturale per poter comprendere il messaggio linguistico. Il ruolo del fattore culturale nell'apprendimento linguistico in LEA non sarà mai sopravvalutato, poiché, a differenza di un diploma più letterario, quello in lingue applicate presuppone conoscenze costantemente attualizzate. In questo quadro la traduzione non è un fine, ma un mezzo.

3.2. L'adattabilità, pregio della formazione in LMA e l'acquisizione di conoscenze antropologico-culturali globali

Per concludere, possiamo dire che la pratica dell'insegnamento linguistico nella filiera, del resto assai recente,³ delle lingue straniere applicate, permette allo studente l'acquisizione contemporanea ed integrata di competenze specifiche in ambiti del sapere differenti. Impartendo un insegnamento tecnico non linguistico direttamente nella lingua d'arrivo, o meglio, per mezzo di essa (ed utilizzando la traduzione per meglio oggettivarla), si concretizza la possibilità di preparare lo studente ad un duplice compito : quello di esperto linguistico e quello di specialista tecnico. I vantaggi che scaturiscono da questo tipo di preparazione vanno da sé : doppiamente impiegabile nell'odierno mondo del lavoro, in cambiamento perenne e teso verso una sempre maggiore spinta internazionale e interculturale, il diploma in Langues Étrangères Appliquées (strutturato secondo il sistema *Licence + Master*) offre l'acquisizione di una competenza professionale capace di valicare le frontiere e sfruttabile nell'attuale mercato del lavoro, in crescente globalizzazione. È vero, come già faceva notare in un primo bilancio sulle possibilità occupazionali dei laureati della filiera Jean-Claude Sergeant, che questi ultimi hanno, in rapporto ai loro colleghi di orientamento prevalentemente tecnico, una preparazione più generalista e dunque, ad un primo esame, meno competitiva, ma resta altrettanto vero che, in una realtà come quella europea dei nostri giorni, sempre più tesa alla creazione di nuove entità territoriali, le euro-regioni, e nuovi partenariati a queste connessi, il trilinguismo conseguito con il diploma in questione è uno strumento di lavoro incomparabile e una competenza che i laureati di filiere più specifiche possono raramente vantarsi di possedere.

In fin dei conti, la vocazione generalista della didattica in LEA presenta un pregio estremamente importante : l'estrema duttilità e la conseguente adattabilità che essa permette agli studenti di acquisire. Le scienze della vita confermano che, ai fini dell'evoluzione, non è tanto la forza quanto la capacità di adattamento a fungere da discriminare tra le specie che sopravviveranno e quelle, invece, destinate all'estinzione (ne sono un esempio i due casi opposti degli enormi dinosauri da un lato —estinti malgrado la loro possanza fisica— e del fragile *homo*, unica specie zoologica i cui cuccioli richiedono anni prima di potersi dire adatti alla sopravvivenza). Va da sé che le possibilità di adattarsi ai cambiamenti sono inversamente proporzionali alla specializzazione degli organismi ; questi, infatti, risultano tanto più in grado di affrontare nuove situazioni dell'ambiente esterno quanto meno rispondenti si configurano alle situazioni precedenti. La nostra specie,

³ In Francia il riconoscimento della filiera da parte del governo è avvenuto verso la fine degli anni '70 e prevedeva già, nell'organizzazione degli studi, una divisione terziaria che è a tutt'oggi in vigore : quella tra prima lingua straniera, seconda lingua straniera e « materie d'applicazione », ovvero le discipline implicate nel nuovo insegnamento, soprattutto economia, commercio, diritto e materie tecniche come la contabilità (Sergeant, 1995 ; Lavault, 1993 : 117).

che presenta un basso grado di specializzazione, ha potuto sopravvivere ed evolvere proprio grazie a questa estrema duttilità e trasformabilità, che le ha permesso di rigenerarsi e trovare soluzioni nuove in grado di rispondere positivamente alle mutate esigenze dell'ambiente circostante. Quella dell'evoluzione delle specie può considerarsi una metafora fortemente adatta a figurarsi il panorama del mondo professionale dei nostri tempi : il mercato del lavoro attuale, la cui unica caratteristica certa e costante è il cambiamento, esige risposte immediate e versatili da parte dei lavoratori (denominazione che preferisco a quella di « risorsa umana », asettica e poco sensibile alla differenza dell'essere umano da ogni sorta di altro « capitale sociale »). Un discente in LEA, grazie alla triplice formazione ed all'orientamento poliedrico e generalistico degli studi della filiera, sarà tanto più preparato a fornire queste risposte quanto più poliedrica risulterà la sua formazione. Considerare la glottodidattica come uno spazio vasto di insegnamento che non si limiti soltanto all'acquisizione di regole e strutture grammaticali mi sembra un buon passo verso questa molteplicità di saperi richiesta agli studenti.

Bibliografia

- Balboni, Paolo E., Santipolo, Matteo (2003), *L'italiano nel mondo mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma, Bonacci.
- Besse, Henri (1998), « Trois genres de traduction », in Forges, Germaine, Braun, Alain, *Didactique des langues, traductologie et communication*, Paris/Bruxelles, De Boeck Université, pp. 9-27.
- Fortis, Daniele (2005), « Il linguaggio amministrativo italiano », *Revista de Llengua i Drèt*, n. 43, pp. 47-113.
- Gagneux, Marcel, Roussin, Jean-Louis (2002), « La situation de l'italien en France », in Giannotti Gina (éd.), *L'italiano lingue d'Europa : situazione e prospettive/ L'italien langue d'Europe : situation et perspectives*, Strasbourg, Les éditions de l'Istituto Italiano di Cultura de Strasbourg, pp. 119-126.
- La Gumina, Antonio (2002), « L'italiano. Lingua degli affari : le relazioni commerciali tra l'Italia e la Francia », in Giannotti Gina (éd.), *L'italiano lingue d'Europa : situazione e prospettive/ L'italien langue d'Europe : situation et perspectives*, Strasbourg, Les éditions de l'Istituto Italiano di Cultura de Strasbourg, pp. 113-117.
- Lavault, Élisabeth (1998), *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, Didier érudition.
- Lavault, Élisabeth (1993), « Traduire en LEA Traduire pour communiquer », in *La traduction à l'université Recherches et propositions didactiques*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- Pfister, Max (2002), « L'influence de l'italien en Europe, hier et aujourd'hui », in Giannotti Gina (éd.), *L'italiano lingue d'Europa : situazione e prospettive/ L'italien langue d'Europe : situation et perspectives*, Strasbourg, Les éditions de l'Istituto Italiano di Cultura de Strasbourg, pp. 13-21.
- Prandi, Michele (2003), « Introduzione », Schena, Leandro, Soliman, Luciana T. (2003), *L'italiano lingua utilitaria*, Milano, Egea, pp. 13-16.
- Sabatini, Francesco (2003), « L'italiano lingua utilitaria », in Schena, Leandro, Soliman, Luciana T., *L'italiano lingua utilitaria*, Milano, Egea, pp. 17-23.
- Schena, Leandro, Soliman, Luciana T. (2003), *L'italiano lingua utilitaria*, Milano, Egea.
- Sergeant, Jean-Claude (1995), *Réussir en Langues Étrangères Appliquées*, Paris, Armand Colin.

Vanvolsem, Serge (2002), « Funzione e potere dell'italiano oltre frontiera », in Giannotti Gina (éd.), *L'italiano lingua d'Europa : situazione e prospettive/ L'italien langue d'Europe : situation et perspectives*, Strasbourg, Les éditions de l'Istituto Italiano di Cultura de Strasbourg, pp. 40-51.

Marilina GIANICO graduated in Modern Italian Literature (*Lettere moderne*) from the University of Bologna and received her PhD in European Literatures (DESE *Doctorat d'Études Supérieures Européennes—Littératures de l'Europe Unie*) in September 2012 from the same university. She taught Italian as a Foreign Language in a French primary school in 2010/2011 and is now teaching Italian Language, Italian Civilisation and Italian as a Business and Negotiation Language at the Université de Haute-Alsace in Mulhouse. She also teaches Interpreting (Consecutive translation) and History of Italian language in the same university. Her researches are presently focused on language learning and teaching and on the evolutions of Italian language in the contemporary globalised world.

SECTION 2 – LA TRADUCTION DANS TOUS SES ÉTATS

La traduction poétique entre naturalisation et exotisation.¹

Cas de la poésie de la Sebeiba²

Lynda TOUCHI-BENMANSOUR

CNRPAH, Alger

Abstract. The present paper focuses on some aspects of poetic translation. It is part of a corpus-based study led in the context of Berber oral poetry, the poetic texts accompanying the celebration of Sebeiba. It shares the experience of translating oral texts from Tamahaq to Arabic and their retranslation into French. It also raises questions regarding the difficulties and constraints of poetic translation and the variability of translation based on differences in view points and domains.

Keywords: translation studies, oral poetry, socio-cultural anthropology, Sebeiba, Djanet, Sahara

1. TRADUIRE LA POÉSIE ORALE

La littérature orale est cette partie de la littérature qui ne puise ses ressources que dans la mémoire collective des peuples. Elle inclut le récit, le conte, la légende et la poésie orale chantée. C'est de ce dernier genre dont nous allons débattre dans le présent article.

Nous verrons ici que la notion de l'oral doit être également assimilée dans le sens d'oralité textuelle et pas uniquement dans le sens de langue parlée. L'intérêt pour la traduction de ce genre de poésie n'est pas nouveau, même si on remarque aujourd'hui une recrudescence des travaux scientifiques dans le domaine de l'oralité. La traduction de la poésie orale de la *Sebeiba* – dont nous proposons l'étude – est à l'origine motivée par des besoins d'anthropologie : repérer un phénomène sociologique à travers la parole, d'une part, et préserver par les « voix » de l'écrit, un savoir linguistique et poétique précieux.

¹Le présent article est extrait de la version française d'un mémoire de Magister soutenu en 2007 sous le titre arabe « ترجمة الشعر الشفاهي للطقوس الاحتفالية: من تماهق إلى العربية والفرنسية » ; (L.Touchi-Benmansour, ed. EUE, 2010).

² La *Sebeiba* est la célébration annuelle d'un rite ancestral qui fait référence à divers événements historiques dont celui rapporté par l'auteure de l'étude anthropologique (M.Bouزيد), à savoir le triomphe de Moïse sur Pharaon.

L'approche de la poésie orale algérienne est initiée par les travaux ethnographiques de la fin du XIX^e siècle, qui ont consacré une part de leurs travaux grammaticaux à des textes poétiques, même si leur valeur est plutôt documentaire. Ce dynamisme est maintenu par la découverte de nouvelles ressources poétiques³ dans les textes de la *Sebeiba*. L'auteure y inclut plusieurs variantes de poèmes chantés : *il s'agit bien de textes littéraires avec des paramètres extralinguistiques*. Si l'intérêt de l'anthropologie est de cerner, à travers ces poèmes, l'*histoire* de la célébration rituelle, telle qu'elle est rapportée par la tradition orale, la traduction s'attachera plutôt à la découverte du texte, de la langue, non seulement en tant qu'*histoire*, mais aussi en tant qu'outil d'organisation et d'influence sur la communication.

Les textes sources (corpus principal et variantes), auxquels nous avons eu accès grâce à la toute première traduction arabe, sont reconnus comme référentiels : selon M.Bouزيد, on les retrouve également, sous des formes plus ou moins modulées, dans les célébrations de mariage au sein de la même communauté *djanti*⁴. Ces textes se réfèrent au mythe fondateur de la *Sebeiba* qui serait lié au récit coranique relatant la victoire de Moïse sur Pharaon et ses soldats. La célébration de la *Sebeiba*, qui a lieu du premier au dixième jour du mois lunaire de *Moharrem*⁵, dévoile une facette importante de la culture *djanti*, dont la continuité à travers l'Histoire est assurée par ces hommes et ces femmes détentrices de la mémoire collective. En effet, les textes poétiques sont toujours chantés par deux groupes de femmes, appartenant à deux clans différents : *Al.Mihan* et *Zelouaz*⁶. L'objectif est de maintenir la joute poétique entre les deux clans. Pour ce faire, les textes recourent à une certaine stratégie discursive, s'exprimant par l'usage intensif de figures de style et de rhétorique. Il s'agit bien d'un discours codé, qui joue aussi bien sur la forme linguistique que sur le contenu.

Il va sans dire que la traduction de ce genre de textes nécessite la collaboration entre deux domaines où la connaissance linguistique est un dénominateur commun par excellence : la traduction et l'anthropologie socio-culturelle. Ce qui nous intéresse davantage dans la comparaison des deux versions traduites, la première du tamahaq vers l'arabe et la deuxième de l'arabe vers le français⁷, c'est la variabilité du traduire en fonction des domaines de spécialisation. Car, pour l'anthropologue, auteure de la traduction arabe, la substance n'est ni dans le style, ni dans le mode de narration, ni dans la syntaxe, mais dans ce qui est raconté. Or, pour la traductrice, auteure de la retraduction française, toujours plus

³Les détails de cette manifestation rituelle ont fait l'objet d'une étude anthropologique de la part de M.Bouزيد dans un ouvrage intitulé *Sebeiba ou Tellelin*, qui rapporte la célébration de l'Achoura à Djanet (ville du Sud algérien).

⁴*Djanti*, transcription locale qualifiant les habitants de la ville de Djanet.

⁵*Moharrem*, premier mois lunaire dans le calendrier musulman.

⁶Ce sont les deux plus anciens *ksour* de Djanet situés à l'entrée de la ville.

⁷Il s'agit donc bien d'une retraduction.

proche de la langue et du discours, la substance est dans chaque niveau : de l'homophonie, passant par la voix de l'auteur, pour enfin atteindre celle du traducteur. On verra donc que l'effort de poétisation est plus accentué chez celle-ci. Suite à la définition de la traduction poétique et de ses contraintes particulières, nous aborderons certains aspects liés à la forme, tels l'importance de la rime et son degré d'incidence dans le choix du traducteur et la possibilité de traduire en vers ou en prose.

Sachant que la réception du texte traduit est en partie déterminée par les représentations de la culture d'origine, nous verrons comment les traductions peuvent être appropriées en fonction des enjeux propres au champ intellectuel de réception. Nous verrons comment l'objectif premier des traductions était de créer le dépassement de la lecture, en soumettant la langue de réception à certaines exigences de la langue poétique d'origine.

1.1. La traduction poétique et ses contraintes

La traduction poétique, tout comme l'écriture, est d'abord et avant tout « l'art de recoder » (Kayra, 1998 : 2). Partant du fait que la traduction est « une opération de jugement et de coordination qui consiste à concilier les impératifs sémantiques et stylistiques d'un discours tout en respectant les contraintes imposées par les règles d'écriture et l'organicité textuelle » (Delisle, 1980 : 124), la perspective de notre analyse serait essentiellement le « transfert » du sens du message. Mais la restitution du sens ne constitue qu'une première étape, la difficulté étant plus dans le transfert des effets de sens contenus dans la langue source. Devront alors être restitués la dimension référentielle – laquelle, à travers les structures internes, reconstruit le pouvoir symbolique des mots – et la dimension stylistique ou esthétique qui leur donne, entre autres, une valeur sonore. La traduction doit prendre pour substrat le code poétique : informer et communiquer en provoquant des « émotions analogues ».

Le caractère symbolique, descriptif, expressif et stylistique du texte poétique fait de la traduction poétique une activité multidimensionnelle. En bon technicien du langage, le traducteur doit opérer à deux niveaux, celui du sens et celui de la forme. La forme appartient au domaine de l'esthétique. Par esthétique, il faut également entendre agencement musical. Mallarmé considérait le vers comme une structure où l'harmonie des mots n'était possible que grâce à une parfaite entente entre le son et le sens. C'est pourquoi l'objectif de la traduction poétique est analogue à celui de la création poétique : mettre en relief la valeur symbolique de la parole et sa valeur communicative.

Dans le cas de la *Sebeiba*, cette même valeur symbolique permet d'apprécier le texte poétique comme une œuvre théâtrale où le rythme est présent aux deux niveaux, référentiel et stylistique.

La traduction poétique exige, outre la pratique linguistique, des compétences particulières : une connaissance approfondie (anthropologique en l'occurrence) du thème du poème ce qui permet de repérer plus vite les effets esthétiques et la manière dont l'énonciateur concilie la forme au contenu.

Loin du simple jeu d'équivalences, le lien entre le texte source et ses traductions doit pouvoir trouver sa motivation dans une même vision poétique. Selon Walter Benjamin (Benjamin, 1992 : 24), la traduction d'une poésie étrangère est un moyen de réinventer le langage :

La traduction est si loin d'être la stérile égalisation entre deux langues mortes que précisément, parmi toutes les formes, celle qui lui revient le plus proprement est de mettre en lumière la post-maturation de la parole étrangère, les douleurs obstétricales de sa propre parole.

La traductrice accomplit ici un double travail, celui de faire sentir le poème original et celui qui consiste à donner naissance à une nouvelle parole, même si celle-ci ne va pas jusqu'à devenir intime. En traduisant les poèmes de la *Sebeiba*, elle a, consciemment ou inconsciemment, évité de s'appropriier les textes. En revanche, elle se trouve face à une traduction passionnée où la *voix* originelle continue mais avec une tonalité différente :

Traduction française	Traduction arabe	Texte source en tamahaq
Puissions-nous vivre jusqu'au jour de l'ultime rencontre	وَأَنْ نَحْيَ حَتَّى نَلْقَى الْجَمْعَ	نتارس يا الله نكا مقال
Pour voir les koras briller et défiler.	لرؤية كورا المتتابعة البراقة	أئينين كورا داو تولال
C'est le grand jour de Tarbouna, ressuscitée, glorifiée !	هذه وقفة تربونة المتجددة	تبدي تهاري دغ تربونة

L'usage de l'inversion dans la traduction du premier vers et de la juxtaposition dans le troisième modifie la stylistique originelle en l'adaptant à la réception.

Nous allons voir dans la section consacrée à la traductibilité l'usage de l'explicitation comme procédé stylistique. Selon Yves Bonnefoy (Bonnefoy, 1993 : 7-8), ce procédé peut être dépassé si le traducteur tente de garder l'ineffable poétique, en privilégiant une forme en vers :

Traduire n'est déjà que trop une explication, mais qui tout de même se fait avec des images et des symboles, et au moment où les rythmes de notre langue et l'ardente matérialité de ses mots gardent ces symboles vivants, actifs, capables d'une intuition qui s'éteint au temps de la prose.

N'ayant pas pu miser sur les équivalences métriques (pour les raisons que nous avons déjà évoquées), les traductions des poèmes de la *Sebeiba* se sont attachées à rendre l'effet poétique en exploitant les images.

Les contraintes de la poésie orale rituelle se voient particulièrement dans le recours à la répétition : c'est pourquoi la version française, plutôt que de recourir à des gallicismes, des périphrases ou des rectifications, a choisi de maintenir les balancements que l'on retrouve dans les formules introductives, les clichés et les formes proches du proverbe. La répétition de structures syntaxiques entières, le recours à des effets de style qui marquent la répétition, telles que l'anaphore⁸, l'anadiplose⁹, l'épanadiplose¹⁰ et l'auxèse¹¹ ont été nécessaires.

Traduction française	Traduction arabe	Texte source en tamahaq
Le droit revient aux ayants droit	من له حق يأخذه الأهقار رأى بعينه و أخذ الأخبار	الحق اتيلن بيّاس نّيت أهقار يوّيت تطاون نّيت
L'Ahaggar a vu, l'Ahaggar a su.	نسق -بركا- الذي يحظى باعجاب الجميع	نزّيزر - بركا- يموس أوناف
Nous devancerons Barka, l'« admiré » de tous.	من له عيون يريد أن يأتي ليتفرّج	أيلن تيط نّيت يري تنياس
Le désir de celui qui voit, quel qu'il soit, est cet illustre spectacle.	لذلك قد حضرنا و نحن مولوعين بها	ما فول اتيدنفل ميغ هيغ تلغا نّيت
Ainsi sommes-nous venus, amoureux, passionnés !		تبدي تهاري دغ تربونة
C'est le grand jour de Tarbouna ressuscitée, glorifiée !	هذه وقفة تربونة المتجددة	

⁸Anaphore : répétition d'un même mot au début de plusieurs membres d'une phrase afin de renforcer l'idée exprimée ou d'opérer une symétrie. Notons que la symétrie est souvent obtenue par l'usage de l'anaphore. La genèse d'un sens se fait également par la sonorité.

⁹Anadiplose : répétition de mots ou d'expressions, en début de phrase ou de vers, à l'identique ou presque de ceux terminant la phrase ou le vers précédent.

¹⁰Épanadiplose : reprise en fin de phrase d'un mot ou d'une locution située au début, à l'inverse de l'anadiplose.

¹¹Auxèse : série presque ininterrompue d'hyperboles, d'expressions exagérées à caractère positif.

1.2. La nécessité de l'emprunt

Dans le contexte précis de la traduction de littérature orale, l'emprunt ne doit pas être perçu comme le contournement d'une difficulté ; c'est le résultat d'un choix motivé de la traduction.

En effet, cette poésie exigeait de la traduction une actualisation de l'atmosphère, de la couleur du poème, c'est-à-dire tout ce qu'il avait de particulier par rapport à d'autres textes poétiques. La réactualisation ne peut avoir lieu sans le recours aux références culturelles, riches en symboles et en images. La traduction de la couleur du poème est un gain de sens puisqu'elle est une possibilité d'échange : cette fonction de la traduction apparaît à travers le choix de l'emprunt comme procédé stylistique ou esthétique. Ce dernier a non seulement le pouvoir de créer le dépaysement de la lecture, mais aussi d'enrichir la langue de réception. La couleur est rendue dans :

- Quand *Doughia*¹², démontée, menace et vocifère, pour dire :
Quand la *rivière*, démontée, menace et vocifère.
- À Ahmed, la *kora* et le voile, j'apporterai, pour dire : À Ahmed, la *tunique* et le voile nous apporterons.¹³
- Les femmes au *sechrâf* tapent des mains, pour dire : Les femmes *coiffées* tapent des mains.
- *L'abrogh* est le bien de son propriétaire, pour dire : *L'habit* est le bien de son propriétaire.

En traduisant la couleur locale du texte source et en conservant les invariants, la traduction vise aujourd'hui non pas à naturaliser l'œuvre étrangère, en l'adaptant à la réception, de manière à effacer l'écart culturel, mais à en souligner la différence. En lisant la traduction d'une œuvre étrangère, on doit pouvoir y repérer son originalité, qui est souvent due à une autre contrainte, l'infidélité formelle. Pour Jouve une traduction de poésie doit revendiquer le droit à l'infidélité :

En s'éloignant comme il le faut de la lettre, elle approche de l'esprit : elle doit établir d'abord un poème français, avec tout l'appareil de ses correspondances, et ce poème doit être constamment nourri de la substance du poème étranger. Il faut faire le contraire de « franciser » ; il faut porter la poésie française jusqu'aux modes poétiques d'une autre langue, et qu'elle rivalise avec l'étrangère. (1969 : 76)

¹²*Doughia*, terme commun en tamahaq, est rendu par un emprunt total avec une nuance de personnification perçue comme une exigence poétique.

¹³En fait, une meilleure traduction donnerait : À Ahmed, la *kora* et le *julmès* j'apporterai.

2. LES DIFFICULTÉS DE LA TRADUCTION POÉTIQUE

2.1. Le poids de la rime et son incidence sur les choix du traducteur

L'histoire de la rime nous renvoie au début du Moyen Âge : celle-ci est déjà considérée comme un moyen mnémotechnique par excellence. Les spécialistes y voient un rapport avec les traditions orales. Si d'autres lui accordent, en outre, une visée esthétique, elle est parfois perçue comme une régression par rapport à l'esthétique de l'Antiquité, qui accordait plus d'importance à l'allitération. Quoiqu'il en soit, il est évident que cette technique est toujours fonctionnelle et que, pour de nombreux poètes, elle fut le critère définitoire de la notion de poésie.

Certains chroniqueurs considèrent que la rime ne se justifie que si l'effet sonore est accompagné d'un effet de sens. Boileau démontre, dans son *Art poétique*, la nécessité de la rime tout en dénonçant ses failles : « Elle ne doit pas détourner la pensée de l'auteur en devenant un pur artifice technique ». (Boileau, 1674)

Un autre argument en faveur de la rime est celui de Roman Jakobson (in Albrecht, 2005 : 16) qui considère celle-ci comme auto-productrice du point de vue linguistique : les ressemblances au niveau des signifiants invitent l'auditeur à en trouver d'autres – similitudes ou oppositions – au niveau des signifiés.

Les exemples suivants montrent la facilité qu'a la langue touarègue à produire des rimes : *Asidnās- teniās- imnās- julmās- tenkhās- imās- nyās- dyās- ahrās- tistrās- nūsābās- mās- nhīghās- nessīklās- kerbās*. Cette notion rejoint la classification de la rime en rime « phonétique » et rime « sémantique ». Analysons l'exemple suivant :

Traduction arabe	Texte source en tamahaq
لديا شبابا يزيدون إيهارا الذين يقومون ب"تنفار" بافتخار	ليغ مستلان ساتين أظهور أورتكين تنفار أرتين أظهور

Peut-on, à la lumière de ce que nous venons de dire, considérer cette rime comme purement ornementale ? Autrement dit, il ne s'agit pas d'une rime équivoque où l'identité phonique est accompagnée d'un sens nouveau. Pourquoi alors, avoir choisi deux termes arabes différents, *iftikhar* et *ibhar* pour rendre le sens d'*ažhūr en tamahaq*, qui signifie *fierté* dans les deux cas ? Sans doute parce que la langue arabe, qui privilégie l'usage de la rime, ne tolère pas ce genre de répétition phonique globale sans apport de sens nouveau. Le même exemple a été traduit en français de la manière suivante :

Traduction française	Traduction arabe	Texte source en tamahaq
Et je possède des jeunes à la prestance redoublée, Ceux-là même qui accomplissent le rite de t-enfer	لديا شبابا يزيدون إيهارا الذين يقومون ب"تنفار" بافتخار	ليغ مستلان ساتين أظهور أورتكين تنفار أرتين أظهور

Et pourquoi a-t-on, dans cette retraduction française, choisi une autre digression sur le même terme *azhūr*, d'abord par l'usage d'une modulation à *la prestance redoublée* puis par l'omission totale d'*azhūr* dans le deuxième vers ? Il est certain que la traduction française a vu dans le rajout de ces termes relevant de l'isotopie de la « guerre » symbolique la nécessité de souligner l'aspect matériel de la performance : la modulation vient mettre en relief le phénomène de l'*actio*. C'est en quelque sorte grâce à cette modulation que l'« effet » de théâtralité est rendu possible.

Il semble, par ailleurs, que la traduction a consciemment et dans les deux cas évité l'usage d'une homophonie là où la langue cible ne le tolère pas. Ainsi, dans les vers : « *abeddā. yağmer.ykk@d.imnès, n@kk.iddāwayeg. yā. Hmed.kūrā. d.julmès* », l'effet sonore est obtenu par le biais d'une entorse : le terme *julmès* est une pure création de la poésie, puisqu'il s'agit en fait de la *tājūlmust*¹⁴, terme féminin remplacé, ici, par un masculin pour des besoins de rime et sans doute de mètre.

Enfin, nul ne peut dire qu'il y a unanimité concernant le fait de traduire ou de ne pas traduire la rime, ni de la part des traducteurs ni de celle des théoriciens de la poésie.

2.2. Traduire en vers ou en prose

Le traducteur de poésie hésite toujours entre la nécessité de satisfaire les goûts du public et celle de lui ouvrir des horizons poétiques nouveaux. C'est alors que surgit un autre problème : faut-il rendre le vers par le vers ou le vers par la prose ?

Un bref aperçu historique nous renvoie à la période classique durant laquelle la traduction poétique avait lieu soit par le biais de l'imitation soit par le biais de la traduction.¹⁵ L'imitation se faisait généralement en vers. Ne prétendant pas à la « fidélité », l'imitation était, à l'époque, une occasion pour le traducteur imitateur de faire valoir ses dons. Désignées sous le terme de « Belles-Infidèles », ces imitations « sont la marque d'une conception de la littérature, disparue depuis, dans laquelle l'imitation gardait le statut de genre littéraire » (Weinmann, 1999 : 60-61). La traduction, quant à elle, se faisait en prose. Utilitaire, elle était considérée plutôt comme une source d'enrichissement de la langue cible. Moins soucieuse de l'esthétique que l'imitation et libérée des contraintes de la versification, elle garantirait une plus grande « fidélité » à l'original que l'imitation. Mais, ne faut-il pas préciser de quelle « fidélité » est-elle garante ?

Certains traducteurs ont ressenti le besoin de pratiquer l'une et l'autre. Ainsi, chaque traduction en prose était automatiquement suivie d'une traduction libre (en vers) d'un même poème. Or, celle-ci offrait une toute autre construction

¹⁴Morceau d'étoffe indigo connu au Soudan, servant aux hommes pour s'entourer la tête et pour se voiler le visage.

¹⁵On retrouve aussi les expressions « traduction libre » et « traduction littérale ».

littéraire. Les arguments en faveur de l'imitation en prose se résumaient d'abord dans la volonté d'éviter la concurrence avec la poésie de la langue cible, puis dans l'incapacité qu'a une langue à restituer des métriques étrangères très différentes. Le problème qui se pose pour la métrique serait-il lié à la difficulté, voire l'incapacité de restituer le rythme et la musicalité d'un poème ? Mais on se rend compte que le débat sur la traduction en vers ou en prose est fortement lié aux mentalités, et la volonté de traduire le vers par le vers se fait ressentir de plus en plus. L'argument qui semble le plus sérieux en faveur de la traduction en vers se résume dans ces propos de M^{me} de Staël à propos de la traduction de *La Cloche de Schiller*.

Peut-on avoir l'idée d'un poème de ce genre par une traduction en prose ? C'est lire la musique au lieu de l'entendre ; encore est-il plus aisé de se figurer, par l'imagination, l'effet des instruments qu'on connaît, que les accords et les contrastes d'un rythme et d'une langue qu'on ignore. (1968 : 232)

Ajouter à cela le fait que la traduction en prose se caractérise par son aspect narratif : l'usage des subordinations ainsi que celui du passé simple y est très fréquent. Ces deux derniers arguments ont définitivement orienté notre choix : s'il est vrai que les textes de la *Sebeiba* incluent dans leur structure superficielle quelques éléments narratifs, comme nous l'avons démontré dans les enchaînements de la stratégie discursive, ils ne peuvent, pour autant, prétendre au récit. L'usage des subordinations y est très faible et le passé simple complètement absent. Une traduction en vers, plus « libérée », serait plus appropriée pour rendre une poésie rituelle chantée où la musicalité se situe à tous les niveaux et où le narrateur se veut également actant. Comment peut-on rendre cette musicalité ? D'abord en assurant une meilleure fluidité de la lecture : alors que le texte source fait usage de la parataxe, c'est-à-dire la construction par juxtaposition, les traductions cherchent les liaisons qui indiquent la nature du rapport entre les phrases.

Traduction française	Traduction arabe	Texte source en tamahaq
Puissions-nous vivre jusqu'au jour de l'ultime rencontre	و أن نحیی حتى نأتي الجمع لرؤية كورا المتتابعة البراقة	ندار أتوس س رازيهار أتينين كورا دغ تولال
Pour voir les kôra aux fils scintillants,	لرؤية الرجال الأقوياء خلف الأقنعة	أتينين مزجال وارن سونار
Pour entrevoir ces visages masqués d'hommes vigoureux.	قل لفاطمة أن قنقا دوره قد أتى بدوغية	إناس إفاطمة قنقا دق نيت توسا دغ دوغية
Dis à Fatima que ganga sera bientôt à Doughia		

Les effets de rupture qui se dégagent du texte source sont rarement repris dans la traduction française : puisque celle-ci a choisi d'introduire certaines circonstancielles de but (comme dans les exemples ci-dessus), des conjonctions de coordination, un complément circonstanciel d'instrument et un complément du nom :

Traduction française	Traduction arabe	Texte tamahaq
Bouthir et El.gettara sont leurs uniques joyaux	ليس لديها سوى بوطير والقطارة	أور تلا د بوطير د القطارة
Et je possède des jeunes à la prestance redoublée,	لديا شبابا يزيديون إبهار	ليغ مستلان ساتين أظهور
Ceux-là même qui accomplissent le rite de t-enfer	الذين يقومون ب "تنفار" بافتخار	ور تكين تنفار أرتين أظهور
Avec leurs coiffes hautaines.	واضعين قبعات واصلة إلى عباب السماء	جان تكنبوتين داسنين يغير
N'ayez crainte, ils sont vêtus de leur abeider	لا تقلقن فهم واضعين [مرتدين] "أبيدر"	أور تشوشمت جان أبيدر
Et entament la danse guerrière.	وكلهم يرقصون من أجل الحرب	مدان جباسن فول مجر
Les écorces de grenade Dont le jus filtre, semblable au miel	قشور الرمان تسيل مياها كالعسل	ترجي ن الرمان تقايت وأن أمان

Doit-on considérer ces rajouts comme une défaillance de la traduction ?

Par ailleurs, la traduction en vers met en œuvre de nombreuses ressources « poétiques » : hypallages¹⁶, allitérations et structures binaires ou ternaires :

¹⁶Hypallage : procédé selon lequel on peut attribuer à certains mots d'une phrase ce qui appartient à d'autres mots de la phrase, sans qu'il soit possible de se méprendre sur le sens. Reboul (1984 : 50) classe l'hypallage comme une figure de sens consistant à déplacer une attribution.

Traduction française	Traduction arabe	Texte tamahaq
Ma pensée se paralyse, mon regard se fige (<i>hypallage</i>)	شلّ فكري من روعة ما رأى	نكونان تايّاهي تنحاس
Fais goûter ton thé aux invités (<i>allitération</i>)	اشربي شايبك للناس	ششوت الشاهي النم ا الدنيا
Partout où j'irai, je lui apporterai l'eau et le pain (<i>structure binaire</i>)	أينما أذهب آخذ له الزّاد والماء	اهي كغيع اجيغاس الزّاد مان
Aléchou, dans sa brillance, n'a point de semblable (<i>structure ternaire</i>)	ألشّو البراق هذا ليس له نظير	ألشّو يرغى أور يلي نياس

L'usage de l'hypallage dans le vers « Ma pensée se paralyse, mon regard se fige », crée une sorte d'image surréaliste : une traduction littérale correcte aurait donné : je restai perplexe. Dans « Fais goûter ton thé aux invités »¹⁷, l'emploi de l'allitération est doublé d'une modulation explicative : « les invités » au lieu du littéralisme « tout le monde ».

L'usage de la structure binaire dans « Partout où j'irai, l'eau et le pain je lui apporterai » et de la structure ternaire dans « Aléchou, dans sa brillance, n'a point de semblable », respecte une sorte d'équilibre rythmique.

Ces vers, traduits par des structures binaires ou ternaires dans la version française, sont à lire comme une réminiscence de la poésie française classique. La traduction aurait donc cette capacité de mettre en relief une sorte d'intertextualité, en renvoyant l'écho d'une autre poésie, tout à fait étrangère.

3. POUR CONCLURE

La présente étude a permis de relever et d'analyser certaines questions relatives à la structure du texte poétique oral et à sa traduction. Premier fait important : le rapprochement culturel entre l'arabe et le touarègue a motivé certains procédés de la traduction arabe en matière de prosodie, même si, sur ce point précis, le champ reste ouvert à la discussion. La production d'homophonies semblables entre deux langues apparentées est souvent possible, surtout dans le cas de la rime phonétique. Le respect de la rime sémantique est beaucoup plus rare.

¹⁷Cette allitération est un apport de la traduction. Une traduction littérale correcte aurait donné : « Sert ton thé à tout le monde ».

Mais il est clair, dans ce cas précis, que ni la traduction arabe et encore moins la traduction française ne pouvaient aller dans ce sens.

La rime, en tant que cas particulier de répétition sonore et, par conséquent, de parallélisme, suit un schéma particulier dans les textes sources, alors qu'elle ne représente que des jeux de sonorité dans les traductions arabe et française. L'alternance des rimes n'étant pas régulière, elle n'a par conséquent aucune fonction strophique. La fréquence d'usage de rimes plates fait de la traduction une versification libre, non lyrique. Même si on y retrouve des jeux de concordance et de discordance, le vers de la traduction est un vers, non plus oral, mais visuel.

Enfin, visant non pas à effacer l'écart entre les cultures, mais à souligner les différences linguistiques, la traduction française des textes de la *Sebeiba* a été plus proche du procédé de l'exotisation que celui de la naturalisation.

Bibliographie

- Albrecht, J. (2005) « Rime et Traduction » in *Transfer (t). Travaux de traductologie franco-allemands*, Montpellier-Heidelberg, n°11 « Poésie, Traduction, Retraduction », textes réunis par Christine Lombez, cahier coordonné par Roger Sauter, 2005, pp. 11-26.
- Benjamin, W. (1971) « La tâche du traducteur » in *Mythe et violence*, traduction par M. de Gandillac, Paris, Denoël, pp. 261-275.
- Bonnefoy, Y. (1993) « Préface » in Yeats, W.B., *Quarante-cinq poèmes suivis de la Résurrection*, Paris, Gallimard, coll. « Poésie », pp.7-8.
- Bouزيد, M. (2003) *Sebeiba ou Tellelin*, 2^e éd, traduit de l'arabe, en collaboration avec l'auteur, par Lynda Touchi-Benmansour, Alger, El Barzakh.
- Delisle, J. (1980) *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, n° 2, Ottawa, Les Presses de l'Université, coll. « Cahiers de traductologie », pp.124.
- Jouve, P. J. (1969) « Sur les Sonnets de W.S. », in Shakespeare, *Sonnets*, traduction par Pierre Jean Jouve, Paris, Gallimard.
- Kayra, E. (1998) « Le langage, la poésie et la traduction poétique ou une approche scientifique de la traduction poétique » in *Meta*, Vol. 43, n° 2, pp. 254-261.
- Lombez, Ch. (2003) « Traduction de la poésie en vers ou en prose ? Le cas de Gérard de Nerval » in *Transfer (t)*, n°1, pp. 27-41.
- Mammeri, M. (2003) *L'Ahellil du Gourara*, Alger, Éditions du Centre National de Recherches Préhistoriques, Anthropologiques et Historiques (CNRPAH).
- Perret, C. (1992) *Walter Benjamin sans destin*, Paris, La Différence. □
- Staël, M^{me} de. (1968) *De l'Allemagne*, vol. I, Garnier Flammarion, Paris. □
- Touchi-Benmansour, L. (2010) *La poésie orale des rites festifs, du tamahaq à l'arabe et au français*, Saarbrücken, Éditions universitaires européennes.
- Weinmann, F (1999) « Étranger, étrangeté : de l'allemand au français au début du XIX^e siècle », in *Romantisme*, vol. 29, n° 106, pp. 53-67.

Lynda TOUCHI-BENMANSOUR is a research attaché in translation studies at the CNRPAH (National Centre for Prehistoric, Anthropological and Historical Research), Algiers. She is a translator specializing in prehistory and socio-cultural anthropology of the Maghreb and the Sahara. She is the author of various publications: Arabic version of volumes 32 to 34 of *Libyca* and *The oral poetry of festive rites: from Tamahaq into Arabic and French* (Publisher, EUE, 2010). She is also the main initiator of a *French-Arabic dictionary of terminology in Prehistory and Anthropology*.

À la recherche du mot parfait : Yasunari Kawabata, *Tristesse et Beauté (Utsukushisa to kanashimi to, 1965)*

Rodica FRENȚIU

Université Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract. The starting point of the present study is the analysis of the title of Kawabata's novel *Beauty and Sadness (Utsukushisa to kanashimi to, 1965)*. The study embraces a perspective based on both the linguistics and semiotics of culture. Our purpose is to trace the profile of the idea of humanism foregrounded by the Japanese writer in an epoch of identity crisis haunted by ideological and ideologising spectres. Yasunari Kawabata attempts here the daunting task of contemplating new horizons of knowledge with a view to capturing the multi-dimensional universe of the inner self through innovative narrative devices. The writer thus tries to establish an aesthetic philosophy in which words set in a new architecture can give rise to new symbols and significations.

Keywords: beauty, sadness, static, dynamic, abstract word, symbolic word

*Without knowing the unchanging, the foundation cannot be built,
and without knowing the changing, style cannot be renewed.*
Matsuo Bashô (1644-1694)

Si l'on voulait déterminer l'« horizon » dans lequel s'inscrit l'œuvre de Yasunari Kawabata (1899-1972), on pourrait dire que sa vision tient dans la question « La beauté disparaît-elle ? ». D'ailleurs, cette interrogation à visée esthétique est reprise du roman *Utsukushisa to kanashimi to (Tristesse et Beauté)* de l'écrivain japonais, roman où l'on retrouve la mention d'un article – dont l'intitulé reprend la question – lié au mystère du destin malheureux de la princesse japonaise Kazunomiya (1846-1877), décédée très jeune. Fille d'empereur, la princesse Kazu est mariée avec le shogun Tokugawa Iemochi (1846-1866) pour des raisons politiques. Après la mort prématurée de celui-ci en 1866, la princesse devient religieuse. À l'ouverture de sa tombe, événement qui constitue le sujet de l'article signalé dans le roman, on découvre le squelette de la princesse avec une plaque de verre dans les mains. Initialement identifié à un miroir de poche ou à un « un cliché humide », après une observation attentive, l'objet s'avère être une photo très décolorée dont on ne peut pas dire à l'instant si elle représente la photo du conjoint de la princesse ou la photo du bien-aimé qu'elle n'a pu épouser. Cependant, avant l'élucidation de l'énigme, le lendemain de la découverte, lorsque l'expert veut examiner la photo à la lumière du jour, il se rend compte avec stupeur

que l'image entière a disparu. Pendant la nuit, la mystérieuse photo est devenue une banale plaque de verre transparente, plaçant symboliquement la destinée humaine sous le signe de la beauté intangible.

Publié comme feuilleton entre janvier 1961 et octobre 1963 et repris au complet en février 1965, le roman *Utsukushisa to kanashimi to* est le dernier roman achevé publié du vivant de Yasunari Kawabata. En même temps le roman représente aussi le dernier récit de ce que l'histoire littéraire va désigner comme les « tragédies du sentiment humain » (cf. Kawabata, 1997 : 1403). Considéré comme une conclusion générale d'une longue carrière littéraire – ce qui a rendu possible l'affirmation (Ueda, 1990 : 201) que la majorité des romans de Kawabata pourrait s'intituler *Tristesse et Beauté* –, le roman ne porte pas seulement l'empreinte de l'idéal de la recherche du « beau » sous ses diverses manifestations, mais aussi celle de la relation qui s'établit entre l'art et la vie :

[...] it can be said that Kawabata's ideas on the relationship between life and art are characterized by his concern with the pure beauty generated from the impossible longing of a romantic mind. (Ueda, 1990 : 183)

La scène du train avec laquelle commence le roman *Tristesse et Beauté* rappelle la scène du train qui ouvre le roman *Pays de neige* (Yukiguni, 1935-1947), le texte narratif qui avait consacré Kawabata quelques décennies auparavant. Si, dans ce roman, le personnage principal Shimamura se trouve dans un wagon ouvert de troisième classe d'un train qui le mène dans un pays de neige presque irréel, l'écrivain Ōki Toshio, la figure centrale de *Tristesse et Beauté*, voyage seul dans un wagon panoramique d'un express qui va à Kyoto, l'ancienne capitale de l'archipel, chargée de souvenirs liés au « passé classique » du Japon. La magie de la fenêtre humide du *Pays de neige* qui va projeter Shimamura dans un monde perçu en miroir y est remplacée par une chaise qui tourne autour de son axe, en accord avec les oscillations du train, tout en suscitant chez Ōki une forte sensation de solitude.

Dans *Tristesse et Beauté*, amour et mort, souvenirs personnels et réflexions sur l'art sont les pôles de l'axe qui façonne une partition à cinq mains : Ōki Toshio – le romancier à la cinquantaine passée, sa femme – Fumiko, Taichirō – le fils du romancier, Otoko – la maîtresse que l'écrivain a eue dans sa jeunesse et qu'il rencontre vingt-quatre ans après leur rupture, et Keiko – la jeune femme qui a une relation spéciale avec la femme peintre Otoko et qui va séduire Ōki aussi bien que Taichirō. Cependant, sans atteindre une complexité particulière, l'intrigue tissée autour des cinq personnages a fait que le texte soit comparé à un mélodrame (voir Richie, 2003 : 310), à un « roman vulgaire » (voir Imamura, 1998 : 200) ou à un roman « méthodologique » élaboré comme une exemplification de la « conscience de la beauté » (cf. Suzuki, 1974 : 5).

Sans nous focaliser de manière particulière sur la structure du roman, sur la manière dans laquelle les portraits des personnages prennent forme ou sur la

thématique du texte, qui soulève, entre autres, la problématique du destin, du hasard ou de la karma bouddhiste, notre attention s'oriente vers l'intitulé du roman qui semble ranimer les mots « beauté » et « tristesse » tout en assignant à leur symbolisme de nouvelles acceptions. Au-delà de la trame de la narration qui situe sur le premier plan des sujets liés à la dichotomie qui divise l'homme dans le grand vide innommé où il mène sa vie, au-delà de la ressemblance des événements invoqués qui font la liaison entre les générations, le « noyau fort » du roman est constitué par la rencontre de l'homme avec l'esthétique, grille de lecture proposée par l'écrivain par le biais du titre du roman.

Étant donné qu'en japonais la traduction littérale de l'intitulé *Utsukushisa to kanashimi to* correspond à « Beauté et tristesse (et) », on a proposé en anglais *Beauty and Sadness*, en français *Tristesse et Beauté* et en roumain *Frumusețe și întristare*. Dans la même lignée, le titre du film de 1965, mis en scène par Shinoda Masahiro à partir du roman, est en anglais *With Beauty and Sorrow*.

Signifiant « beauté » en japonais, le mot « *utsukushisa* » (美しさ) est un substantif dérivé de l'adjectif « *utsukushii* » (美しい) qui a l'acception de « beau, belle ». Cependant en japonais il y a un autre substantif qui emploie le même caractère chinois (美), qui se lit « bi », dont la signification pourrait toujours être « beau ». Il est intéressant de remarquer qu'au long de sa carrière littéraire Yasunari Kawabata a utilisé tous les trois lexèmes qui contiennent l'idéogramme chinois en même temps que toutes ses valeurs morphologiques : en tant que substantif dérivé de l'adjectif dans le titre du roman paru en 1965 : *Utsukushisa to kanashimi to* (*Tristesse et Beauté*) ; en tant qu'adjectif dans l'intitulé du discours lu le 12 décembre 1968 à l'occasion de la remise du prix Nobel de littérature : *Utsukushii Nihon to watashi* (*Moi, d'un beau Japon*) ; et en tant que variante substantivée à signification esthétique dans le titre de la conférence soutenue en mai 1969 à l'Université de Hawaï : *Bi no sonzai to hakken* (*L'existence et la découverte du beau*).

En détaillant la première forme morphologique du substantif que nous avons mentionnée, nous devons préciser qu'en japonais le suffixe *-sa* du substantif *utsukushisa* est un « instrument » grammatical à l'aide duquel un nom peut être dérivé à partir d'un adjectif (voir Makino & Tsutsui, 1998 : 381). Dans le même sens, nous indiquons le suffixe *-mi* employé par Kawabata afin de dériver l'autre substantif du titre de son roman *Utsukushisa to kanashimi to*. Cela veut dire que « *kanashimi* » (哀しみ) est un dérivé de l'adjectif « *kanashii* » (哀しい), adjectif qui a la signification de « triste », et qui dans la traduction a donné « tristesse ». Si, selon les études de spécialité (voir Makino & Tsutsui, 1998 : 383), *-sa* décrit d'une manière analytique le « degré de l'état » représenté par un adjectif, tout en misant sur une certaine abstraction, la langue japonaise considère le suffixe *-mi* comme chargé du point de vue émotionnel, proposant une caractérisation plus « concrète » d'un certain état, caractérisation basée notamment sur la perception directe. Par

rapport aux dérivés nominaux en *-sa* et dans une perspective d'emploi assez restrictive, les dérivés en *-mi* sont perçus par les Japonais en tant que plus « personnels », plus investis du point de vue du sujet et orientés surtout vers celui qui parle. Cet aspect de la langue japonaise fait que l'interprétation roumaine du substantif « kanashimi » soit plus proche d'« affliction » que de « tristesse ». En outre, s'il n'activait pas de fonctions cachées, le substantif « utsukushisa » pourrait jouir d'une perception stéréotypée de la part du lecteur japonais. En connaissance de cause, Kawabata va associer au substantif « abstrait » un autre substantif, beaucoup plus « concret », « utsukushisa » et « kanashimi » devenant de la sorte les points cardinaux d'un discours narratif qui essaie d'illustrer l'idée que la beauté ne peut pas être décrite mais éventuellement suggérée selon des contextes spatio-temporels particuliers. « Utsukushisa » représente la garantie de l'apparente constance de la beauté tandis que « kanashimi » devient l'« incarnation » du mouvement sans arrêt contenu de manière latente et imperceptible dans l'âme humaine. Le statique active le dynamique et le dynamique dévoile le statique. L'immobilité couvre la mobilité et réciproquement.

La possibilité de la juxtaposition de ces deux aspects du monde est suggérée dès l'intitulé du roman par le connecteur intra-propositionnel de type copulatif « to », qui, dans l'énoncé japonais, a le rôle d'énumérer de manière exhaustive (voir Makino & Tsutsui, 1998 : 473). Même si en japonais le dernier « to » d'une énumération de type nominal a normalement un emploi facultatif, dans le titre *Utsukushisa to kanashimi to* de Kawabata, le dernier « to » est activé aussi, et confère à l'intitulé une harmonie visuelle et auditive d'autant plus spectaculaire qu'elle se greffe sur l'asymétrie créée par le nombre différent de syllabes des deux substantifs trouvés en rapport de juxtaposition.

Cependant, du point de vue visuel, la disposition architecturale des deux connecteurs « to » du titre du roman rappelle l'*engawa*, la véranda d'une maison japonaise traditionnelle qui forme une sorte de couloir découvert. Quoique située à l'extérieur de la construction et séparée de l'intérieur par des volets coulissants ou des portes en verre, cette véranda définie comme « un couloir long et étroit en bois qui entoure l'extérieur de la maison » (*Nihongodaijiten*, 1995 : 246) est en même temps considérée comme faisant partie de l'espace intérieur. Tout en constituant « une troisième catégorie spatiale » (Akira Miyoshi, 1985 : 102), la véranda, qui n'est pas située ni dedans ni dehors, reçoit la fonction de liant entre ces deux dimensions spatiales. De par sa disposition particulière dans l'espace, la véranda devient l'endroit idéal pour l'admiration de la pleine lune (voir Nakagawa, 2005 : 031), les spectateurs se trouvant non seulement connectés avec la nature selon une relation orientée de l'intérieur vers l'extérieur – puisque la véranda est ouverte en plein air –, mais à l'inverse aussi, de l'extérieur vers l'intérieur – car la lune est arrivée et elle est entrée dans la maison de ses admirateurs en conférant à ce moment une forte nuance personnalisée. Pareillement, dans le roman *Tristesse et*

Beauté de Kawabata, la fameuse femme peintre Otoko, l'adolescente aimée par Ôki il y a des années, prend la décision de participer à la Fête de la Pleine Lune (*mangetsu matsuri*) avec Keiko, la jeune disciple, sur la montagne Kurama, près de Kyoto, l'ancienne capitale impériale :

« Je crois que la lune sera belle, demain », dit Otoko, en s'adressant à Keiko, tandis qu'elle regardait la lune de la véranda. Durant la fête, les pèlerins devaient boire une coupe de *saké* dans laquelle se réfléchissait la pleine lune et il eût été fâcheux que le ciel fût couvert et la lune absente. (Kawabata, 1997 : 1445)

Dans l'architecture japonaise, l'espace est constitué d'unités transitoires, chacune d'entre elles servant comme pont entre un premier plan immédiatement perceptible et un intérieur profond. Comme il s'agit d'un espace construit par une série d'unités qui ressemblent aux maillons d'une chaîne, lorsque les portes, en verre ou en papier, sont fermées, elles séparent l'espace de toute la maison en petites chambres. Une fois ouvertes, il n'y a plus qu'une seule pièce qui recouvre la maison tout entière : les unités de ladite « troisième catégorie » de l'espace-seuil procèdent à une sorte de fluidisation de l'espace (voir Nakagawa, 2005 : 001). Tout en suivant le modèle de la maison japonaise, Kawabata a formulé pour son roman un titre dans lequel les éléments qui le composent sont disposés selon une architecture qui serve l'argumentation d'une idée : en adoptant l'attitude philosophique plutôt passive qu'active de « l'esprit vide » (*mushin*) promu par le bouddhisme Zen, un artiste est un « découvreur » du beau (cf. Ueda, 1990 : 175) et, contrairement aux autres, il associe cette « découverte » avec la tristesse – car seul l'état de « tristesse » suppose l'insertion graduelle du moi afin d'obtenir l'équilibre harmonieux de la totalité. La beauté entre en relation avec la tristesse et l'inverse : ce qui est vraiment beau provoque la tristesse. Ce qui n'est pas vraiment triste est terriblement beau. Or, l'artiste possède autant la capacité de voir la beauté que la capacité de la représenter sous diverses formes : la tristesse à laquelle Kawabata fait référence se constitue comme une garantie de la vie vécue en pureté et sincérité, la « beauté » et la « tristesse » devenant, à la fin, les composantes essentielles d'un « style littéraire efficace » (cf. Ueda, 1990 : 200).

Même si on reconnaît sans exception que la langue japonaise est une langue poétique, harmonieusement rythmée, avec une extraordinaire force d'évocation, mais insuffisamment dotée pour le raisonnement (voir Sieffert, 2001 : 17), par le détour du roman *Tristesse et Beauté* Kawabata essaie de proposer une philosophie esthétique tout en recourant aux outils détenus par un homme de lettres – le mot. L'écrivain japonais semble confirmer que l'homme s'est situé depuis toujours au milieu des contradictions, de l'ambivalence et du sens double, mais que l'idéologie bouddhiste de type mahayan qui a nourri la mentalité et la culture japonaises est parvenue à les surmonter. Par la suite, en passant au-delà du simple dualisme du « oui » ou du « non », Kawabata propose, par le truchement de ses

romans, une philosophie esthétique où le mot, disposé d'après une nouvelle architecture, pourrait donner naissance à de nouveaux symboles et significations. Chez Kawabata, le dualisme homme / nature est devenu esthétique et sentiment, beauté et tristesse : dans sa quête pour capter l'infini pluridimensionnel du moi intérieur par des procédés narratifs innovateurs, l'écrivain japonais risque audacieusement des rapprochements par rapport à de nouveaux horizons de la connaissance. Étant donné le fait que le narrateur veut accentuer la capacité d'Ôki à restituer la beauté de l'instant éphémère qu'il peut sublimer et transformer en œuvre d'art par la médiation de la parole, le personnage principal est présenté, tout d'abord, en tant que romancier et ensuite en tant qu'amant, mari et père. Ainsi, malgré son intitulé banal, le roman autobiographique d'Ôki, *Une jeune fille de seize ans*, qui l'a rendu célèbre, jouissait toujours d'un grand succès au public, car, en négligeant l'aspect moral, l'auteur avait essayé de figurer la « beauté de l'amour » (Kawabata, 2000 : 32) entre un homme marié et plus âgé, et Otoko, l'adolescente de seize ans qui a donné naissance à un enfant prématuré : après la mort de l'enfant, Otoko perd temporairement sa raison. Si la vie est pleine de souffrance et de douleur, l'art a la tâche, même si transitoire, de reconnaître ou de concéder la beauté à la vie. Mais l'art a un visage double : il révèle la beauté qui réclame tout de suite la souffrance.

On a unanimement reconnu que l'exceptionnel du *Pays de neige*, le roman qui a rendu Yasunari Kawabata célèbre, réside dans le style de l'écriture qui exploite infiniment l'ambiguïté et, en même temps, l'expressivité innée de la langue japonaise. Par le biais du roman *Tristesse et beauté*, Kawabata réfléchit, dans une nouvelle formule et à l'aide du personnage *alter ego*, aux propriétés du mot, qui peut devenir création artistique :

Il avait aimé la poésie symboliste française, le *Shin-kôkin-shû* et les *haikai* et, tout jeune déjà, il avait appris à se servir de termes abstraits ou symboliques, afin de s'exprimer d'une manière concrète et réaliste. Il pensait qu'en approfondissant cette qualité d'expression, il finirait par atteindre au symbolisme et à l'abstraction. (Kawabata, 1997 : 1427)

Chez Kawabata, le symbolisme suppose l'emploi de la parole en tant qu'arrière-plan pour une image aux connotations visuelles infinies. Pour l'écrivain japonais, le mot devient symbole, tout en activant la fonction symbolique du langage en termes d'un travail intérieur (cf. Brunet, 1982 : 111) ce qui fait que l'histoire littéraire japonaise considère Kawabata un « néosensationniste ». D'ailleurs, sa création a été cataloguée comme une réplique à la poésie symboliste nipponne qui a dominé la scène poétique japonaise pendant presque toute la vie de l'écrivain (cf. Ueda, 1990 : 214) : ses romans et nouvelles ont été unanimement reconnus comme « poèmes en prose » (Sieffert, 2001 : 487) chargés d'un « symbolisme délicat ». Kawabata est un « symboliste » qui recourt à un vocabulaire simple, à une manière de s'exprimer légère et une syntaxe commune

qui engendrent un style littéraire personnel. En combinant la simplicité linguistique et l'ambiguïté littéraire, l'écrivain japonais a exploré une zone singulière dans la prose japonaise moderne, prose désignée en tant que « littérature pure » ou « littérature des fleurs, des papillons, du vent et de la lune » (*kachô-fûgetsu*), terme conventionnel (voir Keene, 2003 : 26) utilisé afin d'évoquer les éléments présents dans la littérature japonaise traditionnelle.

À l'instar de Murasaki Shikibu, cette écrivaine du XI^e siècle fort appréciée et dont il a retranscrit le roman *Genji monogatari* (*Dit de Genji*) en japonais moderne, Yasunari Kawabata a préféré construire son œuvre en ayant recours à peu de mots, mais qui détiennent une multitude de sens. Sous cet aspect nous avons comme exemple le verbe *omou* (« penser, croire ») mentionné dans le roman *Tristesse et Beauté* auquel réfléchit la femme peintre Otoko :

Un jour qu'elle écrivait une lettre, Otoko ouvrit le dictionnaire et son regard tomba sur le caractère chinois signifiant « penser ». Tandis qu'elle lisait des yeux les autres sens de ce caractère, qui peut vouloir dire également « penser beaucoup à quelqu'un », « ne pouvoir oublier » ou encore « être triste », son cœur se serra. (Kawabata, 1997 : 1411)

En fin de compte, l'écrivain qui se sert d'un nombre restreint de mots a réussi à réactiver la valence polysémantique de ceux-ci tout en conférant à la langue japonaise un nouveau potentiel au carrefour de l'ancien et du nouveau ; or, le polysémantisme ainsi créé devient un obstacle difficile à franchir lors de la tentative d'interprétation de son œuvre dans une langue étrangère. Par exemple, dans la traduction anglaise des romans *Yukiguni* (*Snow Country*), *Senbazuru* (*Thousand Cranes*) et *Yama no oto* (*The Sound of the Mountain*) nous pouvons retrouver quarante-cinq termes équivalents utilisés afin d'évoquer le même verbe *omou* (cf. Seidensticker, 2000 : 30) mentionné plus haut. En reprenant l'idée des difficultés de traduction de l'œuvre de Kawabata, nous pourrions compléter l'inventaire par les exemples tirés du roman *Tristesse et Beauté*. Aussi, la traduction du syntagme *joya no kane* – où *kane* signifie « cloche, cloches » et *joya* signifie « la veille du Nouvel An » – donne « les cloches de fin d'année du temple ». Cependant l'expression japonaise renvoie à la tradition du Nouvel An, quand chaque cloche en bronze du monastère Chion de Kyoto est frappée cent-huit fois à l'aide d'une lourde traverse en bois, afin d'éloigner les cent-huit « mauvaises envies » de la croyance bouddhiste pour que le Nouvel An commence purifié (voir Petersen, 1979 : 186). Malheureusement, cette connotation du rituel de purification se perd inévitablement dans une traduction sans notes explicatives :

Marquant de longs temps d'arrêt, la vieille cloche d'un monastère bouddhique sonnait, et l'écho qu'elle laissait derrière elle faisait songer au temps qui s'écoule et incarne l'âme du vieux Japon. (Kawabata, 1997 : 1405-1406)

Dans ce même sens, le titre de chapitre *Natsuyase* – où *natsu* signifie littéralement « été » et *yase* signifie « sueur » tout en faisant référence à la perte de poids à cause de la chaleur estivale –, est devenu, lors de la traduction, « Les grandes chaleurs », la signification du syntagme japonais connue par tous les natifs n'étant plus retenue. Par le truchement de tous ces détails de l'écriture, Kawabata crée, sans doute, l'impression d'un attachement profond pour le traditionnel (voir Seidensticker, 2000 : 31), cependant que, de par les sujets abordés, il devient très moderne.

Yasunari Kawabata a souvent avoué qu'il voulait écrire un roman sur la bombe atomique de Hiroshima ou Nagasaki. En fin de compte, le fait d'écrire ou non ce roman n'a eu aucune importance, l'écrivain reconnaissant que seul le désir d'écrire un roman couvrant une telle thématique lui avait donné le sentiment d'être vivant (cf. Keene, 2003 : 29). Kawabata n'a pas donc écrit le roman sur la bombe atomique, mais, en faisant preuve d'une rare virtuosité, il a décrit dans ses livres une main sculptée par Rodin, un masque noh ou un bol de thé tout en libérant le sensoriel et en octroyant à l'art non seulement une valeur de consolation, mais aussi le statut d'une nouvelle poétique. Ainsi, dans *Tristesse et Beauté*, l'écrivain semble-t-il attirer l'attention, dès le titre, sur le fait que l'esthétique de type littéraire suppose l'abstraction d'une part et d'autre part la sensation et le sentiment :

Il vit dans la glace le visage de la jeune fille s'avancer vers lui. Il fut frappé par sa fraîcheur et sa poignante beauté. (Kawabata, 1997 : 1411)

Après *Otoko*, il y avait eu d'autres femmes dans la vie d'Ôki. Mais il était certain de n'avoir jamais aimé aucune d'elles d'un amour aussi douloureux. (Kawabata, 1997 : 1425)

Bien qu'il puisse provoquer la tristesse, l'art pur est beauté. Ôki apprend par hasard et avec stupeur qu'*Otoko*, absente de sa vie depuis plus de deux décennies, était devenue un peintre célèbre. À l'occasion d'une exposition collective, lorsqu'il contemple un de ses tableaux qui représente une fleur de pivoine, il comprend combien son âme convoitait l'amour d'autrefois. Mais, puisque les mots sont imparfaits pour exprimer l'inexprimable et parce que la beauté est subjective, Kawabata réussit à capter le lecteur dans l'histoire d'Ôki en stimulant son imagination à l'aide d'un seul mot « concret » qui désigne la fleur de mai. En gardant le « caractère concret » du mot en l'absence des détails descriptifs et par quelques touches de contour de la fleur, l'écrivain laisse au lecteur la liberté d'imaginer la plus belle pivoine jamais vue :

[...] seule, une peinture sur soie, représentant une pivoine, y était exposée, parmi les œuvres de nombreux artistes. Dans la partie supérieure de la soie, *Otoko* avait peint une unique pivoine rouge. La fleur, plus grande que nature, était vue de face. Les feuilles étaient rares et, seul, un bouton blanc pointait sur la tige. [...] Quelque chose

de fantastique semblait irradier de cette énorme pivoine rouge de laquelle se dégageait comme une impression de solitude. (Kawabata, 1997 : 1437-38)

Mais la beauté n'appartient pas seulement aux fleurs grandioses. Elle appartient aussi aux fleurs humbles, sans nom : finalement elles rappellent toutes, de manière symbolique, le changement perpétuel de la nature et de l'expérience de sa beauté accessible à l'homme seulement à un certain moment :

Au milieu des mauvaises herbes, une grande quantité de fleurs bleu outremer étaient écloses. Les mauvaises herbes étaient si discrètes qu'on les remarquait à peine. Les fleurs aussi étaient toutes petites, mais d'un bleu profond et éclatant. (Kawabata, 1997 : 1444)

Inévitablement, « beauté » et « tristesse » sont deux termes fréquemment employés dans le texte soit sous forme nominale soit sous forme adjectivale. Mais, indifféremment de l'emploi substantival (*kanashimi*) ou adjectival (*kanashii*) du lexème, Kawabata recourt pour « tristesse » à un caractère chinois différent (哀) de celui de l'utilisation standard (悲). L'explication tiendrait dans le fait que ce caractère a une autre lecture, *aware*, dont la signification se traduirait par « pathos » dans les langues occidentales. Cependant dans l'esthétique japonaise ce terme est lié au concept *mono no aware* ou « beauté des choses simples et éphémères » :

In traditional Japanese aesthetics, "pathos" referred to an emotional impact that emerged when a person was confronted with an immense cosmic power and was sadly made aware of the mutability of human life. (Ueda, 1990 : 200-201)

Avant la restauration de Meiji (1868-1912), les standards des intellectuels japonais étaient établis par les études des classiques chinois, bien qu'une réaction ne tardât pas d'apparaître et qu'une idéologie nationaliste représentée surtout par Motoori Norinaga (1730-1801) fit son apparition. Celui qu'on a ultérieurement considéré le plus important savant des « études nationales » (*kokugaku*) essaya d'opposer un « esprit japonais » (*yamatogokoro*) à celui « chinois » (*karagokoro*) et « indien » (*hotokegokoro*), tout en proposant la formule *mono no aware* qui symbolise l'idéal littéraire du premier roman japonais *Genji monogatari* (*Dit de Genji*) du XI^e siècle de Murasaki Shikibu : « À voir, à entendre quelque chose, on pense que c'est émouvant, triste, etc. Ce mouvement du cœur, c'est précisément éprouver le *mono no aware*. » (*apud* Karatani, 1989 : 37).

Chez Kawabata aussi la beauté pure est une beauté périssable, fragile, et elle pourrait être évoquée de manière très exacte par le biais de ce *mono no aware* (littéralement, « la tristesse des choses ») qui invoque la tristesse dégagee par le sentiment du passage vers la mort de tout ce qui est vivant. Mais la « tristesse des choses » est sans cesse accompagnée d'une possible réaction de l'homme à la perception rapide d'une saison, d'un son, d'un geste, d'une image, tel le cas de la

femme peintre Otoko et du fameux jardin fané de Ryōan-ji, cette « incarnation » de l'essence de la philosophie et de l'esthétique Zen, jardin dont la disposition des pierres émane non seulement force, énergie et pouvoir, mais aussi beauté :

- Otoko, ce jardin durera bien plus longtemps que vous et moi.
- Certainement. Pourtant, il ne durera pas éternellement... Et, à ces mots, Otoko soudain frissonna. (Kawabata, 1997 : 1478)

La tristesse de la beauté qui entoure l'homme est rappelée sans cesse tout au long du roman. Elle constitue l'arrière-fond de la visite de l'adolescente Otoko et de sa mère au monastère Nenbutsu d'Adashino pendant la nuit de la Cérémonie des Mille Lumières, endroit où Keiko et Taichirō vont se promener quelques décennies plus tard, peu de temps avant la mort du second dans un accident. Dans le quartier calme de la ville, autrefois plein d'anciennes tombes abandonnées (Adashino signifie « la plaine des trépassés »), traversant un moment difficile de leur vie, les deux femmes se promènent entre les tombes façonnées par le passage du temps. Même si celles-ci sont nommées « Ceux dont nul ne porte le deuil », lors de la nuit de fête, elles ont, elles-aussi, les offrandes des « mille lumières » :

- « Dieu, que c'est triste ! dit la mère d'Otoko. Tu ne te sens pas triste, Otoko ? » À deux reprises, elle avait employé le mot « triste », mais chaque fois, semblait-il, dans un sens différent. (Kawabata, 1997 : 1499)

La tristesse de l'individu semble devenir la tristesse d'une société qui perd les valeurs de la tradition. En assistant quelque peu passivement à leur remplacement par des valeurs d'emprunt, Ōki considère le parler même de Tokyo, devenu langue standard, comme un dialecte vulgaire de province, auquel il manque la touche de la tradition propre au parler de Kyoto, dont la noblesse est donnée aussi par l'emploi indifférencié du registre poli (*keigo*) qui rend les gens égaux aux poissons, aux montagnes et aux astres :

- Les gens ne parlent plus ainsi. Des néologismes naissent tous les jours, comme ces souriceaux tout à l'heure, et rongent sans s'en soucier le moins du monde les choses importantes. Le monde change à un rythme vertigineux...
- Mais ils ont la vie brève, ces néologismes, et même quand ils survivent, ils datent – come les romans que nous écrivons. Il est rare qu'ils durent plus de cinq ans.
- Après tout, n'est-ce pas suffisant que les mots aujourd'hui à la mode ne durent que jusqu'au lendemain ? (Kawabata, 1997 : 1511-12)

Apparemment en contradiction avec lui-même, Yasunari Kawabata, le panégyriste de la « beauté et de la tristesse » du Japon d'antan, le scénariste du premier film japonais d'avant-garde, le conservateur de la tradition nippone, mais aussi l'explorateur des rues en ruines (cf. Keene, 2003 : 29), confère à son œuvre complexité et grandeur. Après la fascination exercée sur lui par le modernisme occidental, Kawabata se « tourne vers l'Est », en redécouvrant les couleurs

« orientales » de la tradition. Un simple regard sur les titres des chapitres va transmettre au lecteur que le roman *Tristesse et Beauté* est avant tout, peut-être, une invitation à un voyage dans la tradition japonaise, dans les coutumes et les fêtes de l'année : *Joya no Kane (Les cloches de fin d'année)*, *Sôshun (Printemps précoce)*, *Mangetsu-sai (La fête de la pleine lune)*, *Tsuyuzora (Un ciel pluvieux)*, *Ishiguni-Karesansui (Paysages de pierres)*, *Kachû no Renge (Le lotus dans les flammes)*, *Sensuji no Kami (Mèches de cheveux)*, *Natsuyase (Les grandes chaleurs)* et *Kosui (Le lac)*. Le roman s'ouvre avec la veille du Nouvel An, la fête japonaise la plus importante, et se clôt avec la fin de l'été, les neuf chapitres présentant au lecteur la modalité dans laquelle les Japonais fêtent chaque mois des trois saisons. Cependant le roman n'évoque plus la dernière partie de l'année car la mort interrompt le cycle de la vie, la trame narrative cédant la place à l'esthétique bouddhiste qui considère tout ce qui existe sur terre comme transitoire, précarité sublimée à la fin par une tristesse pure : « Since medieval times, the Japanese aesthetic sense change from 'sadness of things', by losing the actual material things, and moved on to 'sadness' alone. » (Kurokawa, 1983 : 51).

Si, initialement, le jeune Kawabata avait été préoccupé par la beauté physique, extérieure, telle que son journal de 1916 le témoigne : « La beauté du corps, la beauté du corps, la beauté du visage, la beauté du visage, je suis fervent de beauté. » (*apud* Brunet, 1982 : 64), avec le passage des années, l'obsession de la tristesse et de la mort va rejoindre le penchant pour la beauté. Ainsi, en 1948, Kawabata réfléchit à la possibilité du glissement de la tristesse personnelle à la tristesse nationale :

I would stand stock-still on the road in the cold of the night and feel my own sadness melt into the sadness of Japan. I felt there was a beauty that would perish if I died. My life did not belong to me alone. I thought I would live for the sake of the traditional beauty of Japan... (*apud* Keene, 2003 : 41)

En considérant la matrice stylistique comme « le substrat permanent » (Bлга, 1944 : 172) des créations d'un auteur, nous croyons que, pour Kawabata, cette matrice stylistique pourrait recevoir le nom de « beauté et tristesse ». Par ailleurs, le thème de la « quête de la beauté japonaise » a été, en même temps que celui de la « poéticité du langage », un des critères qui ont contribué à la remise du prix Nobel de littérature en 1968. Ce n'est pas par hasard si le titre du discours prononcé lors de la cérémonie de remise des prix est *Utsukushii Nihon no Watashi-sono Josetsu (Moi, d'un beau Japon)*, discours précédé par l'évocation du poème « Essence réelle » appartenant au maître Zen Dôgen (1200-1253). Selon Kawabata, dans ce poème, les mots les plus banals sont juxtaposés pour transmettre « l'essence même du Japon » : « Le printemps – les fleurs de cerisier, l'été – le coucou, / L'automne – la lune froide, après l'hiver – neige froide, claire. » (*apud* Kawabata, 1970 : 8). L'absence totale d'artifice qui régit le poème rappelle à

Kawabata les « émotions de l'ancien Japon », où les mots « concrets » deviennent l'expression des saisons qui passent et qui reviennent de manière cyclique, les nombreuses manifestations de la nature représentant apparemment l'expression symbolique des sentiments humains. Le passage, le changement et la transformation se constituent comme la vraie voie de la vie et peut-être une intuition inconsciente fait que l'homme partage avec les fleurs, par exemple, la tristesse de leur précarité. Or, de manière particulière, dans la mentalité et dans la culture japonaises, c'est justement la fragilité de la fleur de cerisier qui fait qu'elle soit considérée comme le comble de l'accomplissement de la vie ou « the manifestation of brilliant life ». (Higashiyama, 1984 : 45)

Pendant une période de crise identitaire hantée par divers fantômes idéologiques et idéologisants, chez Kawabata l'humanisme est redéfini en fonction de l'harmonie qui s'établit entre la « beauté » et la « tristesse », entre l'esthétique et le sentiment. Ainsi, la conscience de la vie semble signifier la rencontre avec la beauté, comme l'auteur va le mentionner dans la conférence publique soutenue à l'Université de Hawaï le 16 mai 1969, beauté qui peut être retrouvée dans la lumière du matin reflétée dans les verres du restaurant Kahala Hilton, mais aussi en littérature :

And yet I discovered by means of the morning light, the beauty of drinking glasses on a terrace restaurant. I saw this beauty distinctly. I encountered this beauty for the first time. I thought that I had never seen it anywhere until then. Is not precisely this kind of encounter the very essence of literature and also of human life itself ? (Kawabata, 1969 : 18-19)

La beauté saisie dans les verres de l'hôtel de Hawaï baignés par la lumière du matin tropical est passagère. Elle disparaît l'instant suivant. Cependant, ce qui charme l'écrivain japonais est précisément l'évanescence de cette beauté : « This light, which was such that one would not notice it unless one were paying attention to it, also created a pure beauty. » (Kawabata, 1969 : 17)

À l'instar du lettré Motoori Notinaga et à la convergence de « la science » (le Vrai) et de « la volonté » (le Bien), Kawabata institue comme fondement de l'art scriptural « le sentiment » (le Beau). Les époques changent dans un rythme vertigineux – le Pays du soleil levant entre dans le mouvement du capitalisme consumériste et, pour l'écrivain japonais, la seule solution viable est le silence ou le choix d'une esthétique pure. Yasunari Kawanata revient ainsi à la « tristesse d'un Japon immémorial » et, par le biais de son œuvre, il va proposer la vision d'un monde limité au sentiment (le Beau) (cf. Karatani, 1989 : 38) tout en dressant, par la parole, l'image d'un Japon beau et éphémère.

Il nous semble que cette longue analyse textuelle est un passage obligé pour toute traduction littéraire. *A fortiori*, lorsque nous nous trouvons face à une œuvre qui tranche de manière évidente avec nos réflexes culturels et dont la

richesse sémantique est source d'infinies révélations et de mésaventures linguistiques sur mesure. Qu'il nous soit donc permis de reprendre l'antienne : « À bon entendeur, salut ! »

Bibliographie

- Blaga, L. (1944) *Orizont și stil*, București, Humanitas.
- Brunet, Y. (1982) *Naissance d'un écrivain. Étude sur Kawabata Yasunari*, Paris, L'Asiathèque.
- Higashiyama, K. (1985) « The Essence of Beauty » in Endo, S. *et alii, Japan as I see it -3*, Tokyo, Kôdansha, pp. 39-59.
- Imamura, J. (1988) *Kawabata Yasunari Kenkyû*, Tokyo, Shinbisha.
- Katô, S. (1998) *Istoria literaturii japoneze (De la origini până în prezent)*, volume II, traduction par Kazuko Diaconu et Paul Diaconu, Préface par Nicolae Manolescu, București, Nipponica.
- Kawabata, Y. (1969) *The Existence and Discovery of Beauty/ Bi no sonzai to hakken*, translated by V. H. Viglielmo, Tokyo, The Mainichi Newspapers.
- Kawabata, Y. (1970) « Discurs » in *Tribuna*, n° 36-37, p. 8.
- Kawabata, Y. (1997) *Kawabata Yasunari. Romans et nouvelles*, édition présentée et annotée par Fujimori Bunkichi, traductions de Michel Bourgeot, Lucien Dumont, Fujimori Bunkichi, Amida Okada, Philippe Pons, Sylvie Regnault-Gatier, Suzanne Rosset et René Sieffert, avec la collaboration d'Armelle Guerne, Jacques Serguine, Suematsu Hisashi et Suzuki S. Paris, La Pochothèque.
- Kawabata, Y. (2000) *Frumusețe și întristare*, București, Humanitas.
- Keene, D. (2003) *Five Modern Japanese Novelists*, New-York, Columbia University Press.
- Karatani, K. (1989) *D'un dehors à l'autre. Kawabata et Takeda Taijun* in De Voss, P. (éd.), *Littérature Japonaise Contemporaine. Essais*, Bruxelles, Éditions Labor, pp. 32-45.
- Kurokawa, K. (1985) « The Edo Period and Today » in Umehara T. *et alii, Japan as I see it -2*, Tokyo, Kôdansha, pp. 39-61.
- Makino, S. & Tsutsui, M. (1998) *A Dictionary of Basic Japanese Grammar*, Tokyo, The Japan Times.
- Nakagawa, T. (2005) *The Japanese House. In Space, Memory, and Language*, translated by Geraldine Harcourt, Tokyo, International House of Japan.
- Petersen, G. B. (1979) *The Moon in the Water. Understanding Tanizaki, Kawabata, and Mishima*, Honolulu, University Press of Hawaii.
- Richie, D. (2003) *Japanese Literature Reviewed*, with an Introduction by J. Thomas Rimer, New-York, ICG Muse, Inc.
- Seidensticker, E. (2000) « Edward Seidensticker on Nagai Kafû and Kawabata Yasunari » in Richie, D. (ed.), *Words, Ideas, and Ambiguities. Four Perspectives on Translating from the Japanese*, Chicago, Imprint Publications.
- Sieffert, R. (2001) *Treize siècles de lettres japonaises*, Vol. II, Paris, Publications Orientalistes de France.
- Suzuki, H. (1974) « 'Utsukushisa to Kanashimi' Kô » in Takahashi Shintaro, *Kawabata Yasunari. Gendai no Bi Ishiki*, Tokyo, Meijishoin.
- Ueda, M. (1990) *Modern Japanese Writers and The Nature of Literature*, Standford, Standford University Press.
- *** (1995) *Nihongodajiten*, Tokyo, Kodansha International.

Rodica FRENȚIU, PhD – Associate Professor, Babes-Bolyai University (Cluj-Napoca, Romania). Fields of research: Japanese Poetics, Cultural Semiotics, Japanese Calligraphy. Main publications: *Clar-obscur, vag și ambiguitate... Avataruri ale literaturii japoneze contemporane*, Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2010; *Japanese Calligraphy: the Path between Eye and Spirit*, Sarrebruck: Éditions Universitaires Européennes, 2011.

¿Podemos hablar de *culturemas* en la traducción de algunas novelas de Carmen Martín Gaité al francés?

Melisa AMIGO TEJEDOR

Universidad de Vigo

Abstract. This paper deals with the problems of translation / non translation of terms that could be considered culturemes and are present in a particular way in the novels of Carmen Martín Gaité, marking typical features and aspects in the field of everyday life of an era, or common in a certain place or city. Some of these terms are loanwords, many others are not. However, they will be modified, losing their cultural characteristic, or incorporated into the target language as Hispanic loans and with footnotes where appropriate. Therefore, we find that the translation *À travers les persiennes* loses cultural traits which are important in the source culture, while in *La chambre du fond* they are usually present.

Keywords: non translation, translation problems, culturemes, loanwords, entropy

1. INTRODUCCION

A raíz de la lectura de la entrevista de André Clavel a Carmen Martín Gaité, en el *Supplément Culturel du TEMPS*, nº 74 de septiembre de 1999, fue cuando comenzamos a interesarnos por la traducción al francés de sus novelas. Posteriormente, en la página especial de *Espéculo* nº 15 de julio-octubre 2000, leímos la de Emma Martinell, en ella la escritora, al referirse a sus obras traducidas, hace una aclaración precisando la *labor de buenos traductores, desde luego* –hablaba por experiencia propia–; ella misma ha sido traductora y sabe que siempre se pierden aspectos característicos de la lengua, más aún cuando se trata de su estilo coloquial, rico en matices de viveza y espontaneidad. A partir de ese momento comenzamos a trabajar sobre la traducción en francés de las primeras novelas: *À travers les persiennes* (*Entre visillos*, 1958) en 1961 y *La chambre du fond* (*El cuarto de atrás*, 1978) en 1993; en la primera descubrimos distintos errores traductológicos que dejan una serie de lagunas en cuanto al léxico y al estilo, por las inadecuaciones y la pérdida (las ausencias) de signos socioculturales. Todo ello nos llevó a abrir distintos campos de estudio, entre otros el enfoque contrastivo, especialmente respecto al tratamiento de los elementos *culturales* que sí se incluyen, como veremos, en la segunda novela que hemos apuntado. Asimismo, queremos señalar que a pesar de la proximidad, no sólo geográfica sino

también lingüística y cultural de España y Francia, existen diferencias como las hay entre regiones de un mismo país, y precisamente porque no todo rasgo cultural se corresponde con el mismo en la lengua meta ni siquiera con un equivalente, esas diferencias suelen ser enriquecedoras.

Para este estudio nos guiaremos por algunas de las teorías formuladas por G. Toury (2004) y A. Hurtado Albir (2001) que nos acercan al tema central de este artículo.

2. GIDEON TOURY: TEORIA ORIENTADA HACIA LA CULTURA META

En la traducción española de G. Toury *Los estudios descriptivos de traducción y más allá*, descubrimos ciertos enfoques que ponen de relieve algunos de los aspectos de nuestro estudio, entre otros la recepción de las traducciones y su incidencia cultural, aunque en líneas generales no abordamos en profundidad los temas que desarrolla en su libro porque no se trata del mismo caso, ni siquiera es análogo; tanto el español como el francés son dos lenguas que tienen un origen común, si bien cada una ha sufrido un proceso de evolución distinto.

Si tenemos en cuenta lo apuntado por este autor en el apartado *Las traducciones como hechos de la cultura 'meta'. Cómo proceder: de la búsqueda a la justificación*, destacaremos en primer lugar la importancia que concede a la orientación al polo meta en el enfoque de sus estudios descriptivos sobre textos traducidos, puesto que es en ese polo donde comienzan las observaciones que le permitirán establecer hipótesis de cara a la aceptación o adecuación de dichas traducciones respecto a su incidencia en la cultura meta (Toury, 2004: 77). Parte de los estudios – sobre textos concretos origen/meta cotejados – están dirigidos a la búsqueda de justificaciones que permitan dar por válidas las hipótesis a partir de las cuales se establecerán las normas que han de privilegiar el tipo y el grado de influencia en la cultura receptora.

Se trata de un trabajo continuo de retroacción llevado a cabo antes de alcanzar la aceptabilidad y como este autor propone se ha de seguir un estudio en espiral y no lineal (Toury, 2004: 79), porque al descubrir nuevos enfoques se precisarán más explicaciones que exigen mayor elaboración, por lo que no resulta fácil llegar a un resultado satisfactorio.

Este enfoque nos ha servido para dar mayor relieve al estudio comparativo de los textos elegidos, destacar la traducción del léxico sociocultural y analizar los distintos resultados que encontramos en *À travers les persiennes* y *La chambre du fond*, las novelas de C. Martín Gaité traducidas en francés.

3. A. HURTADO ALBIR: EN TORNO A LOS ELEMENTOS SOCIOCULTURALES Y LA TRANSFERENCIA CULTURAL EN *TRADUCCION Y TRADUCTOLOGIA* (2001)

Esta autora incide en que la traducción no se produce sólo entre dos lenguas diferentes sino también entre dos culturas diferentes, por lo que la traducción es una *comunicación intercultural*. Así se plantea que uno de los mayores problemas para el traductor sean los elementos culturales y su trasvase del texto original al texto traducido, pues al no existir equivalencias o semejanzas se encontraría ante un fenómeno de *intraducibilidad*, por lo que tendría que recurrir al préstamo acuñado –en nuestro trabajo hemos comprobado que muchos de ellos están incorporados al francés– u optar, a título personal, por la introducción del término nuevo acompañado de la nota correspondiente.

Hurtado Albir hace una amplia revisión de los distintos traductólogos que, a partir de E. Nida, han puesto de relieve la importancia de la relación entre traducción y cultura, haciendo especial hincapié en los aspectos culturales. Destaca la reciente aportación D. Katan en su obra *Translating Cultures* (1999), puesto que además de estudiar las relaciones entre lengua y cultura, traducción y cultura, revisa las principales definiciones y modelos de la cultura, proponiendo distintos niveles en los que poder organizar la información cultural. De todo ello se desprende que si el traductor desarrolla su actividad comunicativa entre dos culturas, está obligado a conocerlas bien, lo que le permitirá resolver los problemas que representan los componentes culturales, implícitos o explícitos, que aparecen en los textos.

En el apartado *Los elementos culturales en Traductología* destaca la importancia de las diferencias culturales con sus elementos característicos, denominados *palabras culturales* (Newmark), *realia* (término utilizado ya en 1970 por Vlahov y Florin pero con una acepción más amplia en autores como Koller, Bödeker y Frese, puesto que no sólo utilizan ese término para referirse a realidades físicas sino también ideológicas), *los culturemas* (Vermeer y posteriormente Nord), y los problemas que plantean a la hora de la traducción. Señala también los distintos ámbitos, según los autores citados, en que se pueden clasificar los culturemas teniendo en cuenta el tipo de información que aportan y que van desde el entorno, la conducta, los valores, etc. (Katan), o como enumera la autora, los relacionados con la ecología, lo material, lo social, lo religioso, etc. Nosotros nos limitaríamos a resumirlo en las diferencias etnográficas y, en algunos casos, lingüísticas.

Respecto a los modos o técnicas que se pueden usar para resolver los problemas que plantea la traducción de los culturemas, Newmark señala hasta doce procedimientos que van del *préstamo* a la *supresión*, la *neutralización* o la *naturalización* e incluso las *notas*, entre otros. Hervey y Higgins proponen otras opciones más extremas como el *exotismo* y la *traslación cultural*, o el *préstamo*

cultural, el *calco* y la *traducción comunicativa*. No nos detenemos en el estudio de sus particularidades sino solamente en reseñarlas.

Seguir unas técnicas u otras, señalará Hurtado Albir, exige tener en cuenta diversos tipos de factores: la relación entre culturas, el género del texto y la relevancia del *culturema* dentro del texto.

4. SITUACION HISTORICA Y SOCIO-CULTURAL DE LAS NOVELAS OBJETO DE ESTE ESTUDIO

4.1. Entre visillos

Según nos consta por la fecha de la novela, debemos situarla en los años cincuenta del siglo pasado en una ciudad de provincias; aun sin indicar su nombre es evidente que se trata de Salamanca, ciudad castellano-leonesa, famosa entre otros aspectos por sus monumentos y su universidad. La descripción de lugares y calles por donde transcurre la acción de esta novela se podría plasmar en el plano de la ciudad.

Quedan reflejados distintos rasgos culturales como las fiestas –las ferias– del mes de septiembre con sus corridas de toros y sus bailes en el Casino¹, los desfiles de gigantes y cabezudos, los paseos por la Plaza Mayor, etc. Asimismo, debemos señalar la importancia que tiene el interior o el exterior de algunas viviendas, la descripción de habitaciones y mobiliario típico: *mirador*, *camilla*, *faldillas*, prendas de vestir como *rebeca*, ciertas especialidades culinarias y bebidas: *picatostes*, *churros*, *limonada* e incluso nombres de marcas: *coñac Veterano Osborne* o *vino San Patricio*. Respecto a la moneda de aquélla época: *pesetas* y *duros* traducidos por *francs*. Sobre el folclore musical: *bulerías*, este sintagma se incorpora sin traducir, lo mismo que *sereno*.

En general se trata de elementos socio-culturales, algunos registrados como préstamos en francés, otros son nuevos y sufren una adaptación o traducción que no se ajusta a la realidad. Citaremos un detalle significativo sobre la traducción del nombre de la calle de *Toro* por *rue du Taureau*, se trata de la ciudad de *Toro* (Zamora), no *del Toro*, por lo que da una versión equivocada con entropía de información cultural y socio-histórica, e incluso la traducción de nombres propios.

Si tenemos en cuenta las razones que aporta G. Lungu-Badea en su ensayo *Remarques sur le concept de culturème*, cuyo objetivo es destacar la localización del *culturema* como unidad portadora de información cultural, por una doble razón, la primera es que su contenido informativo ha de ser comprendido correctamente y la segunda responde a la importancia que tiene su traducción a la hora de la

¹ Debemos señalar que el Casino de una ciudad de provincias no se debe equiparar al prototipo de Casino de zonas de veraneo o de diversión, conocido, sobre todo, por los juegos de azar, sino a una sociedad de recreo, club, formada por personas de nivel social medio, destacando los bailes de sociedad en el salón principal, la cafetería e incluso la biblioteca.

transferencia cultural (2009: 17). Más adelante, cuando se refiere a la definición de Drouet sobre *culturema*, destaca *el bastón* de Jean Valjean porque representa un *culturema* que va más allá de ser un mero objeto, ya que aporta distintos rasgos específicos y complementarios del personaje.

Estamos de acuerdo con los criterios de Lungu-Badea, y respecto a la obra literaria de la que nos ocupamos, podemos incidir en dos detalles que consideramos portadores de información cultural; uno de ellos, *quijotadas*, ha sido traducido en *À travers les persiennes* (1961: 61) utilizando un calco lingüístico: *quichottades*, aparece inmediatamente después de la frase anterior en la que se hacía alusión a don Quijote. El otro es diferente porque no refleja algo típicamente español, se trata del modelo de gafas *truman* (con minúscula), sobrentendido a lo Truman, traducido por *de grosses lunettes* (*Ibid.*: 106), por lo que cualquier referencia o información cultural queda anulada, dando lugar a una entropía.

Tampoco queremos dejar de exponer un caso especial sobre la traducción de la locución verbal *poner/se de largo* por *mettre une robe longue* que no transmite ninguna información sobre el hecho social que suponía para una chica, especialmente en el siglo pasado, el momento de ser presentada en sociedad y llevar vestidos más elegantes que debían llegar hasta los pies, era algo así como alcanzar la mayoría de edad y acudir al baile dado en su honor.

4.2. El cuarto de atrás

Se sitúa en la misma ciudad, Salamanca, en esta ocasión con su nombre, amén de las vivencias que tienen lugar en Madrid. Esta vez se trata de una retrospectiva que abarca una época de la autora-protagonista, su infancia y juventud en Salamanca, desde los primeros años de la guerra civil hasta mediados de los años cincuenta, cuando termina los estudios universitarios y se traslada a vivir a Madrid.

A través de sus recuerdos van surgiendo muchos de los *culturemas* que aparecen en el libro citado anteriormente. Sin embargo, queremos incidir en la diferencia de años, que separa la traducción de ambas novelas, decisiva para apreciar el nuevo enfoque al tratar los elementos portadores de cultura. Cobran mayor entidad en la lengua receptora donde se van a incluir, como veíamos en los rasgos que señalaban Hurtado Albir y Lungu-Badea.

Generalmente, no sólo se respeta el valor socio-cultural o histórico del que son portadores los *culturemas* sino que se privilegia, de ahí que en muchas ocasiones, el traductor recurre a la nota (*vid. supra* 2), aunque el léxico empleado sea comprendido por el lector de la obra traducida, como información complementaria para situarse en los distintos ámbitos que se describen.

Asimismo mantiene el estilo de la autora –marcadamente coloquial– y no se limita a trasladar el contenido de una lengua a otra, por lo que deducimos que se ha producido un avance notable respecto a la competencia traductora que requiere

la traducción de textos literarios y el resultado al que se ha llegado. Todo ello se ajusta a lo que expone Hurtado Albir, ya que no son suficientes los conocimientos lingüísticos sino que se requieren también los extralingüísticos en ambas culturas, de forma que le permitan situarse en los distintos temas culturales del texto que se propone traducir (Hurtado Albir, 2001: 30). Nos parece necesario mencionar aquí que C. Martín Gaité calificó de excelentes las traducciones que llevó a cabo C. Bleton, como nos consta en una carta de la escritora recibida en marzo de 2000; lo mismo que en la entrevista a la que nos referíamos al comienzo de este trabajo, sin citar su nombre, dice que “la première traduction sérieuse fut celle de *La Chambre du fond*”.

5. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE ALGUNOS RASGOS SOCIOCULTURALES EN EL LEXICO DE *ENTRE VISILLOS* Y *EL CUARTO DE ATRÁS* SU TRADUCCION EN *À TRAVERS LES PERSIENNES* Y *LA CHAMBRE DU FOND*

Para llevar a cabo este análisis contrastivo, recogimos un corpus de textos de *Entre visillos* (*À travers les persiennes*) y *El cuarto de atrás* (*La chambre du fond*) con los culturemas sobre los ámbitos socio-culturales destacados en el capítulo anterior. Para las definiciones del léxico español elegimos el *DRAE* (2001), con excepción del lexema *rebeca*, incorporado por primera vez en *RAE U* (1984); asimismo consultamos el *Dictionnaire moderne Larousse: espagnol/français* (1967) por su antigüedad y proximidad a la fecha en que se tradujo *À travers les persiennes*.

Iniciamos el análisis con los términos comunes en ambas novelas, según el orden de aparición en *Entre visillos* y su traducción en *À travers les persiennes*, seguido de la incidencia contrastiva de los mismos en *El cuarto de atrás* (*La chambre du fond*).

5.1. Mirador

El primero es el sintagma *mirador*, un préstamo acuñado en francés, sin embargo nos llama la atención que en *À travers les persiennes* aparece cinco veces en la página 16 –al igual que en el original– todas en cursiva como vemos en las frases: Si l’on n’était pas si bien dans le *mirador*... Le *mirador* était dans la partie de devant,... En otra ocasión ya no aparece en cursiva. Entendemos que la inclusión de un término en cursiva sirve para llamar la atención del lector cuando se introduce un término nuevo que requiere una aclaración o nota al pie de página. Al tratarse de un préstamo lingüístico incorporado en el siglo XVIII² (*cfr.* Diccionario de la

² Las consultas, tanto de la versión de la *Académie 9^{ème} édition* como del *TLFi*, las hemos realizado a través del CNRTL en línea.

Académie 9^{ème} édition), la cursiva nos parece inadecuada; lo mismo que sustituir *mirador* por *balcon*, y en una ocasión por *salon*, ya que en esta novela tiene un valor relevante y hace de la habitación donde se encuentra el lugar por antonomasia de la vivienda.

En *El cuarto de atrás* aparece una sola mención de *mirador*, y, sin embargo, en la *Chambre du fond* en lugar del préstamo se utiliza su equivalente: *balcon vitré* (p. 142) el sintagma con adjetivo de relación. No tiene mayor trascendencia puesto que en el contexto de la descripción no adquiere relevancia de marca sociocultural.

5.2. Camilla

Una mención especial merece la palabra *camilla*, elipsis de *mesa camilla* mueble muy característico y usual, aunque en la actualidad sea más decorativo que en otro tiempo en que su finalidad era la de cobijar el brasero; otra de sus particularidades es la de estar cubierta por las *faldas* o *faldillas*. Su etimología proviene del diminutivo de *cama* y como dato curioso el *DRAE* en la primera acepción presenta *Mesa, generalmente redonda, bajo la cual suele haber una tarima para colocar el brasero* y en la segunda *Cama estrecha y portátil, [...], para transportar enfermos, heridos o cadáveres*; en María Moliner la primera acepción es *Angarillas para transportar enfermos* y solo la tercera es *Mesa*.

De las ocho ocurrencias del término en español –solamente una lleva el nombre completo *mesa camilla*– lo encontramos traducido por *divan* excepto una por *lit de camp*. Incluimos solamente algunas:

1. “Entró Candela con la bandeja del desayuno, y la puso en la *camilla*.” (p. 20)
“Candéla (sic) entra en portant le plateau du petit déjeuner qu'elle plaça sur le *divan*.” (p. 21)
2. “Isabel y Julia se volvieron y se sentaron a la *camilla*.” (p. 20)
“Isabel et Julia se retournèrent et s'assirent sur le *divan*.” (p. 21)

Subrayamos el contrasentido de 1. *placer le plateau du petit déjeuner sur le divan* –la bandeja preparada al menos para tres personas–, y 2. *s'asseoir sur le divan* para desayunar, pues sólo cinco líneas separan estas frases por lo que la traducción resulta chocante.

3. “Me han puesto una *camilla* pequeña al otro lado del biombo...” (p. 216)
“On m'a installé un petit *lit de camp* de l'autre côté du paravent...” (p. 225)

En esta ocasión –la traducción ha recurrido a un sintagma nominal con complemento del nombre–, hemos de tener en cuenta que el párrafo al que corresponde esta cita comienza con “*Que estudie en el salón. Que por qué esa manía de estudiar en mi cuarto...*” y que no se omite en la traducción. La finalidad de la *camilla pequeña* en el salón es para poder estudiar, en invierno, por ser más acogedor y menos frío; posiblemente *el biombo* dio lugar a la confusión al no captar el sentido de *camilla*. Asimismo, los términos *diván* o *sofá* serán traducidos

por *divan*, y una vez encontramos *banquettes* por *sofás*, incluso *cama turca* se convierte en *divan*, por lo que no se establece ninguna diferencia respecto a la designación de *camilla*, mueble típico español, que debería conservarse por su relevancia como culturema.

La única ocurrencia de *camilla* se mantiene como préstamo en *La chambre du fond* (p. 80), anteponiendo el sintagma *table*, dando al lector un indicio de variedad de mesa, aunque incluye la nota introducida por *mesa camilla* explicando su forma y uso característicos. En aquella época no solía haber calefacción en las viviendas, la imagen de las personas alrededor de la camilla resultaba muy familiar y típica; era más normal que en los hogares hubiera mesa camilla y no chimenea para poder caldearse. El traductor añade en la nota que actualmente su función es prácticamente decorativa.

5.3. Churros/Picatostes

Ambos sustantivos solamente aparecen una vez: *churros* (p. 31) por *beignets* (p. 31) se traduce correctamente según el diccionario bilingüe; *picatostes* (p. 16) por *toasts*, préstamo inglés que no se corresponde con el término español y para el que existe un equivalente aproximado *croûtons*, o incluso *pain perdu* (cfr. *Académie 9^{ème} édition, TLFi*).

Sin embargo, en *El cuarto de atrás* encontramos los términos derivados de *churro*: *churrería* (p. 59)/*churrero*, del primero una sola ocurrencia y tres del segundo. En *La chambre du fond* se produce una ligera modificación y *churrería* pasa a ser *boutique de churros*¹ (p. 52), sintagma nominal con complemento del nombre que incorpora el préstamo. La nota explica la forma y presentación de los churros y que junto al *chocolat épais* constituye el desayuno tradicional en España. Por nuestra parte, señalamos que sigue siendo tradicional y típico como merienda, como desayuno ha ido perdiendo actualidad por las modas alimentarias.

Respecto a *churrero*, se mantiene el préstamo en cursiva en las tres ocurrencias, pero en esta ocasión sin nota puesto que la primera aparición está dentro del párrafo que incluye *churros* y no es necesario añadirla.

5.4. Rebeca/s

En *À través les persiennes* se borra toda referencia a este culturema, nombre de una prenda de vestir introducida en aquella época por la influencia del cine. Según los datos del diccionario RAE U (1984), el nombre se debe a la película de Hitchcock, *Rebeca*, y la protagonista llevaba esa prenda que se iba a poner de moda.

Rebeca se traduce por *veste/vestes* menos en una ocasión por *impermeable* –traducción libre que no se corresponde con el original–, desapareciendo toda marca de la función informativo-cultural (Hurtado Albir, 2001: 615) que aporta no

sólo el nombre de la prenda sino la referencia a la moda de la época. En la cita que incluimos vemos la acumulación del término:

“—Por Dios, las *rebecas* —había dicho Lydia—, qué amor le tenéis las chicas de provincias a las *rebecas*. Estropeáis los conjuntos más bonitos por plantarles una *rebeca* encima.” p. 234

“— Oh, ces *vestes* — avait dit Lydia —. Quelle tendresse vous avez, vous les provinciales, pour les *vestes*. Vous gâchez les plus jolis ensembles en collant une *veste* par-dessus.” (p. 244)

Destacamos la reiteración y el matiz de ironía en *qué amor le tenéis...* al comparar la moda entre provincias y la capital —Lydia vivía en Madrid—. Se trata de un fenómeno social de la cultura española, entendido como relevante por sus miembros y al no existir un equivalente comparable en la otra cultura, debería incluirse para percibirlo como relevante de la cultura española (*cf.* Nord, 1997: 34). Además existen diferencias muy claras entre *rebeca* —prenda de punto— y *veste* por el material, por la confección, etc. Posibles equivalencias serían *tricot*, *gilet*, *chandail*.

Precisamente en *La chambre du fond*, el término *rebeca* surge a propósito de la historia de esta palabra, y describe con todo detalle aquella prenda de vestir, tal como aparece en *RAE U* (1984). En el original utiliza el sustantivo diminutivo *chaquetita* con el complemento de nombre *de punto*, para seguir describiéndola a partir del vestuario habitual de la actriz, ella no era Rebeca. En la traducción aparece en primer lugar *Rebecca*, el nombre propio del título de la película de 1940, luego introduce el préstamo *rebeca* y no un equivalente como en *À travers les persiennes*, por lo que marca el factor cultural de aquella época que también fue conocida en Francia, donde se estrenó la película años después.

5.5. Pesetas/duros

Estas palabras referentes a la moneda española han sufrido una adaptación o modificación. Tanto *duros* como *pesetas* (p. 26) están traducidos por *francs* (p. 27) cuando quien habla relata lo que gastaban su mujer e hijos en San Sebastián, con la adaptación a los antiguos francos, así *cinco duros* se convierten en *mille francs* y *diez pesetas* en *cent francs*. La traducción no es aceptable, dado que *Saint Sébastien* es ciudad española, muy cerca de Francia, y los veraneantes son españoles, no franceses. Al tratarse de préstamos acuñados o naturalizados como *douro*, es preferible utilizarlos en lugar de una adaptación que no mejora la comprensión del texto.

En otra página encontramos “perras y pesetas” traducidas por “*des pièces de monnaie*”; aunque es válido nos parece más ajustado al contexto utilizar el nombre de la moneda española puesto que el relato se sitúa igualmente en una ciudad española. El término se ha reducido a un hiperónimo con su complemento, y como indica M. Ballard (2003) caben distintas tendencias y opciones de

traducción para las monedas, sin embargo proponemos una ampliación y conservar el préstamo:

“...et d’autres s’accroupissaient pour ramasser *de la menue monnaie et des pesetas* dans leur béret” (p. 13)

Hemos de subrayar que el valor de la peseta era mucho mayor en aquella época por lo que desaparece un indicio de cierta generosidad.

Solamente en “Si tu gagnais *quatre mille pesetas* et...” (p. 109) el traductor ha utilizado el préstamo del original “Si tú ganarás *cuatro mil pesetas* y...” (p. 106).

En *La chambre du fond* encontramos *pesetas*, como préstamo acuñado, y *douros* como préstamo naturalizado, conservando la cifra del texto original: “trescientas pesetas”/ “trois cent *pesetas*”, “mil pesetas”/“mille *pesetas*”; “seis duros”/“six *douros*”.

6. TERMINOS NO TRADUCIDOS EN *À TRAVERS LES PERSIENNES*

Entre las palabras no traducidas –en cursiva– tenemos: *toreros*, *bulerías*, *sereno* y *cafeteria* (*sic*). Hemos tratado de averiguar si esas palabras están recogidas en francés como préstamos y hemos comprobado, como aconseja M. Ballard en *Le paradigme culturel* de su obra *Versus: la Version Réfléchie* (2003: 155), que solamente dos son préstamos, *toreros* y *cafeteria* o *cafétéria*, el primero lo atestigua el *TLFi*; *cafétéria* lo recogen el *Académie 9^{ème} édition* –término del siglo XX– y *TLFi* lo califica de neologismo; es posible que en 1961 aún no se había asentado la grafía definitiva.

Respecto a *toreros*, no sería necesario el uso de cursiva por ser un préstamo como otros muchos sobre tauromaquia; deducimos que se trata de una marca de extranjerismo.

El sintagma *cafeteria*, utilizado una sola vez y a pesar de estar en letra cursiva, no lleva tilde en la ‘i’, lo que sí observamos es el determinante masculino que se puede deber a una errata o bien a la confusión con el término *café*:

“A l’Hôtel National on avait installé un (*sic*) *cafeteria*.” (p. 49)

Los otros términos no traducidos no constan en los diccionarios consultados; *bulerías*, pertenece al folclore flamenco del que existen otros préstamos en francés como *fandango* y *séguédille/seguidille* naturalizado. El último es *sereno*. En ambos casos, la cursiva está justificada por tratarse de préstamos ocasionales; *bulerías* se entiende como nombre de un género de canción e incluso baile y no necesita ningún comentario por ir a continuación del verbo *chanter/chanterait*.

Por lo que se refiere a *sereno* –utilizado también en *El cuarto de atrás* y en *La chambre du fond*–, necesitaría algún comentario explícito o nota, ya que no ha sido traducido por su equivalente en francés. Únicamente se sobreentiende que se trata de una persona. Por contraste, en la segunda novela aparece dos veces, en cursiva, la primera acompañada de la correspondiente nota “– L’ennui, c’est que je ne vois pas le *sereno*¹ nulle part, et avec cette pluie...” (p. 26) y conservando la frase suspendida igual que en el texto original.

Es interesante destacar, por otra parte, que la nota del traductor (¹) además de indicar el equivalente francés –*veilleur de nuit*–, añade otras características que lo distinguen del vigilante común, como explican el *DRAE* y el *Larousse*, incluida la época de su desaparición.

7. OTROS PRESTAMOS EN *LA CHAMBRE DU FOND*

Los préstamos *brasero*, *manzanilla* y *estraperlo*, los hallamos únicamente en *La chambre du fond*. El primero lo hemos citado al analizar *camilla*, el lugar donde suele estar instalado; tanto *manzanilla* como *estraperlo* aportan nuevos datos como veremos a continuación.

7.1. Brasero

En el original encontramos dos veces *brasero* y una sola en la traducción sin cursiva, puesto que el vocablo está atestiguado en los diccionarios *Académie française 9^e éd.* y *TLFi* consultados en línea, *Nouveau Petit Larousse* (1968: 138, 2), *Petit Robert 1* (1984: 214, 2). En la primera aparición el traductor ha optado por *poêle*, que señala menor intimidad familiar. No obstante, en la segunda ocurrencia utiliza el préstamo y recupera el valor de *culturema*. Unas páginas antes, a propósito de *camilla*, había introducido el término *brasero* en la nota (p. 80), por lo que deducimos que la imagen transmitida en esa página la tiene presente y opta por el préstamo, sin cursiva tal y como lo vemos a continuación:

“Esperábamos dentro de las casas, al calor del brasero” (p. 142)/“Nous attendions dans les maisons, à la chaleur du brasero” (p. 130).

7.2. Manzanilla

Este lexema indica una variedad de vino blanco característico de Andalucía. La traducción mantiene el mismo nombre sin cursiva por estar incluido en *Académie française 9^e éd.* y *TLFi*, *Nouveau Petit Larousse* (1968: 624, 2).

Las frases que incluyen *manzanilla* hacen referencia a Conchita Piquer (1980-1990), famosa cantante española de coplas, y su fotografía aparecida en la revista *Triunfo* –con su copa de manzanilla– cuando se publicó un artículo de C. Martín Gaité titulado *Cuarto a espadas sobre coplas de posguerra*, en la época de

apogeo de la cantante, como cuenta la autora en las páginas 110 y 129. Presentamos solamente la frase de la traducción:

“son verre de *manzanilla* à la main” (p. 117).

El traductor ha privilegiado una vez más el uso del préstamo como complemento de *exotización* del tema sociocultural de la copla y las cantantes que se dedicaban a ese género.

A propósito del término *manzanilla*, queremos hacer dos observaciones. La primera es que podía haber dado lugar a un *falso amigo*, puesto que las tres acepciones iniciales del *DRAE* se refieren a la planta, la flor y la infusión que se hace con esa flor. Esto nos recordó el término *limonada* –que no consideramos culturema–, traducido por *limonade* en *À travers les persiennes*, donde se produjo el falso amigo como vemos en las frases siguientes:

“–Jerez, *limonada*, champán, ginebra... –decía (el camarero), inclinándose.” (p. 238)

“– Xérès, *limonade*, champagne, gin... – disait-il en s’inclinant.” (p. 248-249)

Ciertamente limonada es agua con zumo de limón y azúcar, pero también se trata de una bebida a base de vino tinto y agua de limón, *limonada de vino*, actualmente se la llama sangría (*cf.* RAE M 1950: 932, 1). En muchas provincias españolas se suele denominar todavía *limonada*. En la segunda observación queremos subrayar la diferencia entre la incorporación de *manzanilla* como un tipo de vino y la entropía de vino *san Patricio* (EV: 235) traducido por *cocktail* (TP: 246); al tratarse de una marca hubiera podido conservarse y no alterar el concepto. Al tener estos vinos rasgos comunes: blancos y secos, proponemos como traducción “*un verre de vin fin saint Patricio*” anteponiendo la ampliación *vin fin* y salvaguardando el rasgo sociocultural.

7.3. Estraperlo

A propósito de este término y a modo de explicación citamos las palabras que C. Bleton, traductor de *La chambre du fond*, nos envió en respuesta a una consulta que le habíamos formulado, y que ratifican el proceso que supone la búsqueda de determinados culturemas. Estas son sus palabras de noviembre de 2007: « Le mot estraperlo m’a bien embêté, car il y a aussi *mercado negro*, alors qu’en français il n’y a pas de doublon, et comme par ailleurs Carmen fait tout une étude sur l’étymologie du mot, c’est vraiment le piège pour traducteurs ! »

El traductor se encontró con el problema, más que dificultad, de traducir determinados homófonos que producen varios juegos de palabras y no pueden ser sustituidos.

El análisis de este lexema ocuparía varias páginas y podría formar parte de un estudio posterior.

CONCLUSIONES

Según las muestras estudiadas comparativamente, nos ha llamado la atención la abundancia de traducción o adaptación de culturemas en *À travers les persiennes* donde sólo excepcionalmente encontramos algunos préstamos, y la incorporación casi plena de éstos, como reacción inversa, en *La chambre du fond*, con la consiguiente pérdida de las características propias de esas voces y el valor de su contexto sociocultural. Asimismo aparecen algunos falsos sentidos de interpretación no solo por perderse las facetas culturales sino también la situación real del texto original. Ese el caso de *camilla*, traducido por *divan* la mayoría de las ocurrencias, o *lit de camp*, que tienen un significado muy distinto e incluso *divan* presenta la connotación de la consulta médico-psiquiátrica.

En ambas novelas se incluyen galicismos –más abundantes en *El cuarto de atrás*– que podrían dar lugar a otro estudio. Precisamente, en *Entre visillos* aparece en distintas ocasiones el préstamo naturalizado *coñac* traducido por *cognac*, en una de las ocurrencias al referirse precisamente a *coñac francés* (p. 250), lo encontramos traducido por *de l'alcool français* (p. 260) –hiperónimo– con la degradación de la naturaleza propia del sintagma nominal, de una parte, y por otra, la pérdida del matiz de satisfacción ofrecer una bebida de mayor relevancia.

Desconocemos las condiciones que tuvo el encargo de esa traducción: premura de tiempo, dificultades para procurarse y consultar la documentación necesaria como sugiere M. Ballard (2003: 18) –entre otros– y sobre las que vuelve a insistir en la conclusión del apartado *Le paradigme culturel*: es necesario acudir a obras de cultura, para esta ocasión, española e hispanoamericana. La calidad narrativa, así como el realismo de la novela, se ven afectados por todo ello.

La segunda traducción refleja todos los detalles que dan color local al texto y al contexto. Si bien aparecen las notas a pie de página, no desdican de la competencia del traductor ni molestan al lector, al contrario, aportan datos que lo sitúan mejor en la traducción. Los rasgos socioculturales están presentes a lo largo de la narración.

Asimismo, incidimos de nuevo en la diferencia de fechas de publicación entre una traducción y otra; lo años que las separan han aportado nuevos enfoques en los estudios traductológicos, destacando los aspectos socioculturales y la competencia traductora que requieren los textos literarios. Como bien expone Hurtado Albir (2001), el traductor necesita no sólo conocimientos lingüísticos sino también extralingüísticos. Así, García Yebra (1989) señalaba que es preciso tener familiaridad con las dos culturas y los conocimientos extralingüísticos que permitan un cierto dominio del tema sobre el que trata el texto.

Con este artículo hemos querido contribuir al reconocimiento de la obra de Carmen Martín Gaité y aportar una pequeña colaboración a la que seguirán, sin

duda, posteriores trabajos dentro de la línea de investigación que hemos comenzado, entre ellos los cultuemas lingüísticos incluidos en la abundante fraseología del español.

Bibliografía

- Ballard, M. (2003) *Versus: La version réfléchie*, vol. 1. *Repérages et paramètres*, Paris, Éditions Ophrys.
- Belot, A. (1997) *Espagnol mode d'emploi. Pratiques linguistiques et traduction*, Paris, Ellipses.
- Chevrel, Y. (1995) « La réception des littératures étrangères », in *Revista de Filología Francesa*, nº7, Madrid, Servicio de Publicaciones, Univ. Complutense, pp. 83-100.
- Clavel, A. (1999) « Entretien avec Carmen Martín Gaité » in *Le Samedi Culturel*, supplément culturel du *Temps*, nº 28, août 1999, Genève.
- Curell Aguilá, C. (2004-2005) *Presencia del francés en el español contemporáneo*, Tesis doctoral, Servicio de publicaciones Universidad de La Laguna.
- García Yebra, V. (1999) *Diccionario de Galicismos prosódicos y morfológicos*, Madrid, Editorial Gredos.
- García Yebra, V. (1989) *Teoría y práctica de la Traducción*. Vol. I, Madrid, Editorial Gredos.
- Hurtado Albir, A. (2001) *Traducción y Traductología*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- Lungu-Badea, G. (2003) « La problématique du transfert culturel ». URL : http://www.uab.ro/reviste_recunoscute/philologica/philologica_2003_tom3/27.doc.
- Lungu-Badea, G. (2009) « Remarques sur le concept de *culturème* », in *Translationes*, nº 1, pp. 15-78
- Malingret, L. (2002) *Stratégies de traduction: les Lettres hispaniques en langue française*, Arras, Artois Presses Université, coll. « Traductologie ».
- Martín Gaité, C. (1957) *Entre visillos*, Barcelona, Ediciones Destino.
- Martín Gaité, C. (1961) *À travers les persiennes*, traduction par Annie Brousseau, Paris, Éd. Gallimard.
- Martín Gaité, C. (1978) *El cuarto de atrás*. Barcelona, Ediciones Destino.
- Martín Gaité, C. (1993) *La chambre du fond*, traduction de Claude Bleton, Paris, Flammarion.
- Martinell, E. (1998) *Entrevista con Carmen Martín Gaité. Espéculo*. URL: http://www.ucm.es/info/especulo/cmgaite/entr_cmig.htm, consulta: 14-11-02.
- Schmid, B. (2006) « Contactos lingüísticos interrománicos en la Península Ibérica », in *Romanische Sprachgeschichte. Histoire de linguistique de la Roumanie*, Ernst G. et al. (éd.), Ed. Walter de Gruyter, nº 2, pp. 1785-1800.
- Seco, M. (1973) « La lengua coloquial: “Entre visillos”, de Carmen Martín Gaité » in Alarcos, E. *et alii*, *El comentario de textos*, Madrid, Ed. Castalia, Col. « Literatura y sociedad », nº1, pp. 357-375.
- Toury, G. (2004) *Los estudios descriptivos de traducción y más allá: metodología de la investigación en estudios de traducción*, Madrid, Cátedra.
- Vinay, Jean-Paul (1980) « Statistiques de la servitude en matière de traduction » in *Meta*, vol. 4, nº XXV, pp. 447-454.
- Wuilmart, F. (1990) « Le traducteur littéraire : un marieur empathique de cultures », in *Meta*, vol. 1, nº XXXV, pp. 236-242
- Yaguello, M. (1981) *Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique*, Paris, Éd. du Seuil.
- Yaguello, M. (1983) *Alicia en el país del lenguaje. Para comprender la lingüística*, traducción de Alberto Villalba, Madrid, Ediciones Mascarón.
- Yllera, A. (1991) *Cuando los traductores desean ser traidores. Traducción y adaptación cultural: España/Francia*; Donaire, M^a L., Lafarga, Fr. (ed.), Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones. p. 639-650.

Melisa AMIGO TEJEDOR. BA in French from the University of Salamanca, postgraduate at the University of Santiago de Compostela. Recently, research at the University of Vigo for her doctoral thesis on French translation of colloquial style of C. Martín Gaité, after participating in the Congress of the Colloquial Spanish at the University of Valencia (2009). Studies and publications on ‘false friends’ French-Spanish, phraseology, and colloquial style.

The Image: Constraint or Advantage for Film Subtitles?

Raluca SINU

“Transilvania” University, Braşov

Abstract. This paper discusses the role of one of the main components of audiovisual productions, *i.e.* the image, in the translation of films. Its aim is to highlight the influence of the image on the way film dialogue is translated, in an attempt to ascertain whether image acts as a constraint or as an advantage for the quality of the subtitles. The paper starts by examining the polysemiotic composition of the audiovisual material and the main features of subtitling as a form of constrained translation. Then it investigates two of the levels at which image and subtitles interact: the image as situational context and the linguistically relevant image.

Keywords: audiovisual text, subtitling, polysemiotic composition, image

1. INTRODUCTION

Image as part of the filmic message is generally discussed by translators when representing icons, symbols or other visual elements displayed on the screen constitutes a problem. In Chaume’s opinion (2004a: 18-19), the general norm in dealing with visual elements is “usually not to translate them (*i.e.* not to represent them linguistically) unless they are accompanied by a verbal explanation or their deconstruction is considered essential for understanding the story”. In such cases, achieving a translation that “respects coherence with the image” becomes a challenge, and for the author these situations make it possible “to affirm that audiovisual translation differs from other types of translation” (*ibid.*: 19). However, leaving aside these problematic cases, the fact that subtitles are always accompanied by image in audiovisual productions leaves an important mark on the quality and style of the translated text.

This paper discusses the role of the image as one of the main components of audiovisual productions, in film subtitles, starting from the question: how does the image influence the translation of films?

The first part of the paper presents the polysemiotic composition of the audiovisual production and the constraints it imposes on subtitling, whereas the second attempts to provide an answer to the above mentioned question identifying two distinct perspectives: the image as situational context for the original dialogue and its translation, and the linguistically relevant image, illustrated by examples the

examination of which is aimed at establishing to what extent translators can take into consideration the information provided by the image and whether the image acts as a constraint or as an advantage for the quality of the subtitles.

2. THE POLYSEMIOTIC COMPOSITION OF FILMS

Subtitling can be defined as the written translation of the spoken language of a television program or film into the language of the viewing audience; the text usually appears on two lines at the foot of the screen simultaneously with the original dialogue or narration. In the case of interlingual subtitling the written text is the translation into the target language (TL) of the original message in the source language (SL). As any type of translation, subtitling too has its specific set of constraints, which Gottlieb (1992: 164) calls “media-defined constraints”, dividing them into formal (quantitative) and textual (qualitative) ones. The first category refers mainly to space constraints (the limited number of characters per row) and time constraints (the reading speed of the average viewer), while the second one includes constraints deriving from the fact that “subtitles intrude into the picture and challenge the dialogue” (*ibid.*: 164-165). As far as the relationship between image and subtitles is concerned, at least three aspects underlined by Gottlieb (1992: 162) shape it: subtitling is an *additive* translation, which means that “verbal material is added to the original”; subtitling is a *synchronous* translation – “the original film (at least its non-verbal part) and the translated dialogue are presented simultaneously”; subtitling is a *polymedial* activity, that is “at least two parallel channels are used to convey the total message of the original”.

The manner in which the combination of channels used to convey the message of an audiovisual production impacts on the process of translating film dialogue is summed up by De Linde and Kay (1999: 7) as follows: “A film or TV programme is a combination of visual images and an audio soundtrack including dialogue. The transformation of the dialogue into written subtitles must be carried out with respect to the relations between all these components.” Thus the subtitled film is a combination of several components: *speech/text/images/music/noise* (Mayoral *et al.* 1988: 363). This polysemiotic environment can be seen as a constraint, but also as a support of the translation process. It acts as a constraint because, “when the message is composed of other systems in addition to the linguistic one, the translated text should maintain content synchrony with the other message components, whether this be image, music or any other” (*ibid.*: 363).

But the combination of channels can also support the translation of film, as underlined by Schwartz (2003): “The implied messages are not only hidden in the language but can be found visually and orally”. This means that the translator can opt to omit from the subtitles certain elements that can be retrieved by the audience

from the other channels or can supply a somewhat cryptic version of the original dialogue relying on the polysemiotic context to complete its meaning in viewer's mind.

In other words, unlike the translation of written texts, subtitling can only be performed adequately if the translator takes into consideration all the channels conveying the message, not only the dialogue s/he is supposed to render into the TL.

3. IMAGE AND SUBTITLES

According to Gottlieb (2001: 245), in films and television programmes, the message is conveyed through four simultaneous channels: *the verbal auditory channel* (including dialogue, background voices, and sometimes lyrics); *the non-verbal auditory channel* (including music, natural sound, and sound effects); *the verbal visual channel* (including superimposed titles and written signs on the screen); *the non-verbal visual channel* (picture composition and flow).

This detailed composition of film shows that image and subtitles share the same channel, *i.e.* the visual, although only the latter uses words. This might explain the important connection between image and subtitles which we intend to explore in what follows from two different perspectives. Firstly, the image always acts as “situational context” (Bogucki, 2004) for the subtitles, prompting the translator to reinterpret the notion of coherence in the case of the subtitled text in order to take into account the level of redundancy, both *intersemiotic* (between channels) and *intrasemiotic* (within one channel). Secondly, there are situations in which the image becomes indispensable in understanding the original dialogue, and consequently in translating it, for instance in the case of “verbo-pictorial wordplay” (Asimakoulas 2004).

Starting from the assumption that the polysemiotic composition of films plays an important role in their subtitling, we will be concentrating on the way this relationship is reflected in the end result of the translation process, namely in the subtitles. They represent, in Marleau's (1982: 273) opinion, “visual language”, an element to be considered next to other types of language present in subtitled audiovisual productions such as language under the form of the original dialogue, figurative language, non-verbal elements that support the dialogue, in the absence of the latter (1982: 273-274).

3.1. The image as situational context

The fact that image acts as “situational context” for subtitles implies a reconsideration of the notion of text coherence and of redundancy in the case of subtitles because “the visual supplements the verbal in complete comprehension of

screen production” (Bogucki, 2004). This means that subtitles as a type of text display features which differentiate them from other forms of written translation.

It is assumed that any type of text must be coherent, must “hang together”, which means that “at any point after the beginning, what has gone before provides the environment for what is coming next” (Halliday & Hasan 1991: 48). However, subtitles are not a text meant to hang together on its own; due to the polysemiotic composition of film and the space and time constraints, it needs the contribution of other channels of information. In fact, “subtitles are a ‘support text’ that nevertheless provides cohesion and coherence between the images on the screen, the general soundtrack, and the co-text formed by the titles themselves” (Taylor, 2000). In other words, one of the features of subtitles refers to the fact that, unlike a well-formed written text, they cannot be interpreted on their own no more than screenplays before they become films, because “understatements and lack of cohesion are acceptable in film translation” (Bogucki 2004). Given that the image is the main focus of the viewer and that we usually presume that people “intended to be coherent”, “the textual evidence (lexico-grammatical choice)” (Hatim & Mason 1994: 194) plays a less important role in subtitles than in other forms of written translation. This means that a statement like “text producers intend meaning and receivers interpret it by virtue of the textual record” (*ibid.*: 194) is not entirely true in the case of film translation. As for subtitles as text producers, they must be aware that their “text” does not always make sense without supplementary information.

The special kind of coherence displayed by subtitles prompted Chaume (2004b, quoted in Díaz Cintas & Remael, 2007: 50) to introduce the term of “semiotic cohesion” which, in addition to textual cohesion, also encompasses the interaction between the linguistic and the visual channels of a film. “An ellipsis or gap in the (subtitled) dialogue may be filled with information the viewer obtains from the images on the screen rather than another passage from the (verbal) text. Indeed, in writing, a noun may be replaced by a pronoun, whereas in audiovisual texts pronouns in the dialogue can refer to people or objects on the screen” (Díaz Cintas & Remael, 2007: 51).

The nature of film as an activity involving various channels of communication which deliver a message composed of different parts raises the problem of redundancy in subtitles. As they cover only the translation of one component of the film structure, i.e. the film dialogue, without replacing or altering the others, subtitles as a whole cannot avoid redundancy. However, the level of redundancy “must allow the same facility of decoding as for the message in the SL” (Mayoral *et al.*, 1988: 363). The authors further remark that “we cannot translate the text without understanding how the other communicative elements add to or modify the meaning” because the “non-linguistic elements of the message not only constitute part of the meaning”, but they “fulfill a communicative function” (*idem*).

When considering the influence of the image on subtitles, Díaz Cintas and Remael (2007: 49-52) observe that camera movement and editing, the setting, props, costumes, as well as the way characters gesture and look provide essential information in understanding the film, and subsequently in translating it. As all of these are part of the visual component of the film, it is evident that image plays an important role in determining the need for conciseness which characterizes subtitles. The reason for this is the fact that the combination between image and dialogue often leads to intersemiotic redundancy (Gottlieb, 2001: 247), situation in which the viewer is able “to supplement the semiotic content of the subtitles with information from other audiovisual channels, notably the image”. It is case illustrated in the following examples from the film *Some Like It Hot* (1959), directed by Billy Wilder. In example 1, the word “yacht” is replaced by the pronoun “it” throughout the scene the lines are extracted from because the objet appears on the screen.

(1)

<p><i>Sugar</i>: It looked so small from the beach. When you are on it it's more like a cruiser or a destroyer. <i>Joe/Josephine/Junior</i>: It's regular size. We have three like this.</p>	<p><i>Sugar</i>: De pe plajă părea mai mic. // Când ești pe el parcă e un crucișător.// <i>Joe/Josephine/Junior</i>: E de dimensiuni standard. Avem trei așa.//</p>
--	---

The word “yacht” is mentioned neither in the original dialogue, nor in the subtitles, because the audience can see the characters getting on a yacht, which makes it redundant to state it even when the characters are talking about it. But the setting is not the only element which influences the form of the original dialogue, and thus of its translation. In the next example from the same film, the look and gestures of the character of Osgood give the audience the clues they need to adequately interpret the following verbal exchange:

(2)

<p><i>(Talking about his passion for showgirls which his mother disapproves of)</i> <i>Osgood</i>: Right now she thinks I'm out there on my yacht – deep-sea fishing. (He moves in closer to Daphne, looking at her intently, as he says this.) <i>Jerry/Daphne</i>: Well, pull in your reel, Mr. Fielding. You're barking up the wrong fish.</p>	<p><i>Osgood</i>: Acum crede că sunt pe iaht // Pescuind. //</p> <p><i>Jerry/Daphne</i>: Trageți undița, dle Fielding. // Nu v-ați ales bine peștele. //</p>
--	---

While Osgood's remark is apparently quite innocent, Jerry/Daphne interprets it as an indecent proposal based on Osgood's mimics, gestures, tone of voice, especially as he has just finished telling her the story of his previous six or seven

marriages to various showgirls. And this interpretation triggers the character's response which would be confusing in the absence of the visual context.

In the case of the audiovisual production, the image sets the general context for the original dialogue, it completes the meaning of the subtitles and makes it easier for the viewer to understand them. However, sometimes, the role of the image is even more specific, as the relationship between image and dialogue is more direct.

3.2. The linguistically relevant image

In certain cases the image is indispensable in understanding the original dialogue and thus it becomes imperative for the translator to consider it or even attempt to signal it in the written text, or in other words to try to “include in the translation some linguistic sign that is more or less directly related to the icon on the screen” (Chaume, 2004a: 19). Such a case is the “verbo-pictorial wordplay” (Asimakoulas, 2004: 829) “created by exploiting the relation between various meanings of an expression and the pictorial components of the film”. The success of a translation in this situation depends on the degree to which the play on words and image can be exploited in the target language. This, in Gottlieb's terms, represents the *feedback* of the elements of the original production on the translation. The author (1992: 165) talks about the *positive* or *negative feedback* of the visual and auditory component of the film, referring to situations in which elements such as the image, the dialogue, the general soundtrack etc. support or hinder the subtitles.

The following pun, extracted from the film *I Love Trouble* (1994), directed by Charles Shyer, is built on the play between what is said and what appears on the screen, both elements being equally important in obtaining the humorous effect.

(3)

He <i>sent</i> me on a wild goose chase.	<i>M-a trimis după cai verzi pe pereți.</i>
--	---

The remark is uttered somewhere in the countryside and after the character says it geese appear on the screen. Then we see the face of the character smiling as she realizes the unintentional pun. The Romanian translation makes reference to horses, not to geese, so it preserves no connection with the image. The translator relies on the humour of the situation, the character deceived by false information. It is true that the Romanian equivalent for *to send someone on a wild goose chase* is *a trimite pe cineva după cai verzi pe pereți* which has no connection whatsoever with what appears on the screen. The visual component in the original makes the pun, while the negative visual feedback “breaks” it in the Romanian translation. What makes the wordplay apparently untranslatable in Romanian is the fact that it has been visualised in the original and the translator is forced to ignore the visual component. The *geese* pun is illustrative of negative visual feedback, where the image makes it practically impossible to rewrite the humour in the TL. Here the

image carries information which supports the character's line and cannot be removed or modified.

However, the linguistic component might have been exploited humorously by altering the Romanian expression so that it includes the translation of the word *geese*: "M-a trimis după 'gâște' verzi pe pereți"¹ and marking the alteration. Even if the modified expression is more difficult to process by the audience and it makes the character's pun an intentional one, I think the image is strong enough to support the translation.

Nevertheless, in certain situations, the visual effect can also be positive, aiding the dialogue, as it happens in the following example from *Batman Forever* (1995), directed by Joel Schumacher:

(4)

Are you trying to get under my <i>cape</i> ?	Incerci să mi te bagi pe sub <i>pelerină</i> ?
--	--

The pun relies on the alteration of the expression *to get under one's skin* with the meaning "to reach or display a deep understanding of someone", which becomes *to get under one's cape*. This is possible because the visual element, namely the image of Batman talking to a villain who might be suspected of being toady in order to find out Batman's identity, is enough for the audience to understand the change of the standard expression operated by the character. The pun can be rendered into Romanian since the expression has an equivalent including the word *skin* – *a i se бага cuiva (pe) sub piele* - which in its turn can be altered in the same way as the original to obtain the humorous effect.

In addition to verbo-pictorial wordplay, the visual component can also become essential in rendering certain cultural references which are triggered by visual clues: the characters' gestures, way of dressing or walking, etc. It might be said that the image helps "diminish the scope of cross-cultural translation problems" (Jaskanen 1999:33), like in the following example from *Some Like It Hot* (1959):

(5)

<i>Osgood</i> : Pardon me, Miss. May I?	<i>Osgood</i> : Scuzați-mă! // Îmi dați voie? //
<i>Jerry/Daphne</i> : Help yourself!	<i>Jerry/Daphne</i> : Sigur. //
<i>Osgood</i> : I'm Osgood Fielding III.	<i>Osgood</i> : Sunt Osgood Fielding III.
<i>Jerry/Daphne</i> : I'm Cinderella II.	<i>Jerry/Daphne</i> : Eu sunt Cenușăreasa II.

In fact, the example illustrates both of the functions of the image discussed here. On the one hand, without the image, the first two lines could be interpreted in different ways: a customer talking to a waitress, two people at a bus/train station exchanging newspapers, etc. They show how cryptic the dialogue may sound without the image. On the other hand, without the visual context (see Picture 1), it

¹ I would like to thank dr. Corina Micu (*Transilvania University of Brasov*) for this suggestion.

is impossible to guess why Jerry/Daphne chooses to introduce him/herself as Cinderella II.

Picture 1



But seeing Osgood on one knee helping Jerry/Daphne get his/her shoe on solves the problem. The reference to the fairytale character is brought about by the context, Jerry/Daphne drawing a parallel between the situation he/she is in: poor showgirl meets millionaire who offers to help her put on her shoe, and that of Cinderella, poor girl meets prince, she is forced to run away from him, leaving behind just one of her shoes.

4. CONCLUSIONS

To conclude, in dealing with polysemiotic texts, the translator may be constrained (or supported) by the communicative channel, visual or auditory (Gottlieb, 2001: 244). As shown above, the visual element influences both the general style of the subtitles, which are written to be understood in the context of the information provided by the other channels, but also the way the original dialogue is translated in cases where it cannot be properly interpreted without considering the visual input. In some cases, it acts as a constraint to be overcome, in other it is an advantage to be exploited, but in all cases it cannot be neglected.

The attempt to highlight the relationship between image and subtitles has revealed the fact that the question in the title is not the most relevant one, because, whether it is an advantage or a constraint, the image cannot be ignored in translation. In fact, none of the elements of the audiovisual text can, as successful subtitles depend on the translator being able to fully exploit them, despite the constraints of the audiovisual medium, the structural difference between the two working languages, or the cultural gap.

Bibliography

- Asimakoulas, D. (2004) "Towards a Model of Describing Humor Translation. A Case Study of the Greek Subtitled Versions of *Airplane!* and *Naked Gun*" in *Meta: Translators' Journal*, 49(4): 822-842. Online at: <http://id.erudit.org/iderudit/009784ar>, last visit: May 2009.
- Bogucki, L. (2004) "The Constraint of Relevance in Subtitling" in *Journal of Specialised Translation*, 1: 69-85. Online at: www.jostrans.org/issue01/articles/boguckien.htm, last visit: January 2009.
- Chaume, F. (2004a) "Film Studies and Translation Studies: Two Disciplines at Stake in Audiovisual Translation" in *Meta*, 49(1): 12-24. Online at: <http://id.erudit.org/iderudit/009015ar>, last visit: May 2011.
- Chaume, F. (2004b) *Cine y traducción*, quoted in Díaz Cintas and Remael, 2007.
- De Linde, Z., Kay, N. (1999) *The Semiotics of Subtitling*. Manchester, St. Jerome Publishing.
- Díaz Cintas, J., Remael, A. (2007) *Audiovisual Translation: Subtitling*, Manchester, St. Jerome Publishing.
- Gottlieb, H. (1992) "Subtitling – a New University Discipline" in Dollerup, C., Loddegaard, A. (eds), *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims, Visions*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 161-170.
- Gottlieb, H. (2001) "Subtitling" in Baker, M. (ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London, Routledge, p. 244-249.
- Hatim, B., Mason, I. (1994) *Discourse and the Translator*, New York, Longman Inc.
- Halliday, M. A. K. and R. Hasan (1991) *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford, OUP.
- Jaskanen, S. (1999) *On the inside track to Loserville, USA: strategies used in translating humour in two Finnish versions of "Reality Bites"*, MA essay. University of Helsinki. Online at: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/hum/engla/pg/jaskanen/ontheins.pdf>, last visit: January 2013.
- Marleau, L. (1982) "Les sous-titres... un mal nécessaire" in *Meta*, vol. 27, no. 3, pp. 275-277. Online at: <http://www.erudit.org/revue/meta/1982/v27/n3/003577ar.html>, last visit: February 2011.
- Mayoral, R., Kelly, D., Gallardo, N. (1988) "Concept of Constrained Translation. Non-Linguistic Perspectives on Translation" in *Meta*, vol. 33, no. 3, pp. 356-367. Online at: <http://www.erudit.org/revue/meta/1988/v33/n3/003608ar.pdf>, last visit: June 2009.
- Schwartz, B. (2003) "Film Subtitling with Special Reference to Dennis Potter's *Lipstick on your Collar*" in *Translation Journal*, 7(1). Online at: <http://accurapid.com/journal/23subtitles.htm>, last visit: June 2005.
- Taylor, C. (2000) *The Subtitling of Film Dialogue: reaching another community*. Online at: http://chrisrundle.agregat.net/section_subtitle/open_project/links, last visit: June 2009.

Sources of examples

- Batman Forever* (1995), directed by Joel Schumacher - television subtitles
I Love Trouble (1994), directed by Charles Shyer – television subtitles
Some Like It Hot (1959), directed by Billy Wilder – DVD subtitles

Raluca SINU, senior lecturer in English at the Department of Theoretical and Applied Linguistics, the Faculty of Letters, *Transilvania University of Brasov*. The topic of this paper stems from and is a continuation of the research performed for my PhD thesis. The thesis, entitled *Humour in subtitling. A case study: sitcoms* (unpublished) and coordinated by Professor Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, belongs to the larger field of translation studies and investigates the way in which certain types of humour are translated in the Romanian subtitles of American sitcoms, taking into account the particularities of the audiovisual medium.

La trilogie de Neel Doff ou le récit douloureux de l'exil : une écriture migrante à la recherche du Moi

Virginia IGLESIAS PRUVOST

Universidad de Granada

Abstract. Neel Doff is a writer from Holland with French background. In her autobiographical trilogy, she narrates her appalling exile in Belgium. She relates how she has managed to escape poverty thanks to learning French, which represents the beginning of her social promotion associated to a loss of identity and references. The author tells what she has endured, suffered and lost. In this article, we'll try to answer these problematic questions which are still burning issues: how can a migrant reconstruct himself in a foreign country? Is he irreparably torn between his native land and his adoptive country or, on the contrary, does he choose one of his identities to the detriment of the other one? Is the exile inevitably related to adversity and misfortune? Is it possible to forget deliberately our mother tongue? We'll try to find out the answers comparing Neel Doff's history to other writers' experiences like Abdelkebir, Kristof, Green, or Popescu.
Keywords: testimony, 19th century, exile, bilingualism, identity

Depuis la nuit des temps, l'exil a fait partie intégrante de la condition humaine : il est donc compréhensible que ce phénomène demeure l'une des principales sources d'inspiration de la création littéraire. Neel Doff (1858-1942) est l'une de ses nombreuses représentantes : dans sa trilogie à forte inspiration autobiographique¹, cette écrivaine belge d'origine hollandaise relate l'itinéraire chaotique de Keetje Oldema, une fillette issue du sous-prolétariat, contrainte de s'exiler en Belgique pour fuir la misère. Apatride, Neel Doff est donc avant tout une écrivaine de l'exil, une expérience qui l'a plongée, dès sa plus tendre enfance, dans les méandres abyssaux de l'entre-deux.

Le vécu de Neel Doff, comme celui de tant d'autres écrivains exilés, suscite des questions épineuses auxquelles nous allons tenter de répondre : comment le migrant peut-il se reconstruire dans un pays qui n'est pas le sien ? Se situe-t-il irrémédiablement dans l'entre-deux ou, au contraire, choisit-il l'une de ses identités au détriment de l'autre ? Quel sentiment éprouve l'exilé envers la langue de son pays d'adoption ?

¹ Son tryptique se compose des volets suivants : *Jours de famine* (1911), *Keetje* (1919) et de *Keetje trottin* (1921).

1. L'EXIL : L'EXPÉRIENCE D'UNE « PETITE MORT »

D'un point de vue anthropologique, l'exil constitue une réalité déterminante pour la personne qui le subit. D'origine latine, *exilium* signifie littéralement « hors de ce lieu », « hors d'ici », ce qui présuppose l'existence de deux lieux antagonistes : un endroit familier, hospitalier et un autre endroit inconnu, hostile. En effet, « pour qu'il y ait exil, il faut qu'il y ait déplacement, transfert dans un autre groupe social, et, par conséquent, échange, confrontation. » (Mounier, 1986 : 293)

Jadis, l'exil représentait le châtement civique ultime que l'on infligeait à une personne ; au fil des siècles, ce phénomène a pris une envergure colossale et concerne, de nos jours, des peuples entiers :

L'exil est l'un des plus tristes destins. Dans le temps prémoderne, le bannissement était un châtement d'autant plus redoutable qu'il ne signifiait pas seulement des années d'errance loin de la famille et des lieux familiers, mais une sorte d'exclusion permanente qui condamnait l'exilé, où qu'il aille, à se sentir étranger, toujours en porte à faux, inconsolable sur le passé, amer sur le présent et l'avenir. Il a toujours eu un rapport entre la menace de l'exil et la terreur d'être un lépreux, sorte de statut social et moral de paria. De punition raffinée, et parfois exclusive, d'individus hors du commun – comme le grand poète latin Ovide, expulsé de Rome vers une lointaine cité de la Mer Noire – l'exil s'est transformé au XX^{ème} siècle en une cruelle épreuve pour des communautés et des peuples entiers, résultat souvent involontaire de situations telles que la guerre, la famine... (Saïd, 1996 : 63)

Quitter sa terre natale signifie être étranger partout où l'on est : « Cette fracture vécue, ce déracinement forcé ou encore cette déterritorialisation a toujours été considérée comme un mal et souvent assimilée à une petite mort. » (Bianchi, 2005 : 3) L'exilé se trouve désormais ancré dans l'errance, accablé d'une profonde nostalgie...²

1.1. Une perte traumatisante de repères

L'errance se caractérise par l'absence de foyer, de repères familiaux et/ou sociaux. Depuis toute petite, Keetje est soumise à des déménagements à répétition ; il s'agit d'une rengaine infernale à laquelle elle ne s'accoutume pas : « Il fallait toujours partir, et je déteste partir : ça me fait trembler et avoir peur de je ne sais de quoi. » (Doff, 1999 : 98), avoue-t-elle, dépitée. L'exil engendre des traumatismes psychologiques, intimement liés à l'idée de survie : « Passer par une expérience accablante telle que celle de l'exil n'a rien à voir avec la résignation personnelle,

² Ces quelques définitions de l'exil nous rappellent les propos de N. Popescu : « J'étais, il y a un temps déjà, présent parmi un groupe d'exilés. Ce genre de rassemblement a la particularité de réunir et d'exacerber à la fois une grande tristesse, émanation concertée de la nostalgie, au sens le plus littéral du mot, le retour de la douleur, celle palpable de l'éloignement physique du pays, ainsi qu'un rétrécissement parallèle et paradoxal des possibilités de la parole. » (1991 : 66)

mais bien plutôt avec un combat chevaleresque, pour la sauvegarde de son propre 'soi' [...]. » (Florin Predoiu, 2007 : 3)

Loin de sa terre natale, Keetje tente de se resituer dans l'espace. En effet, le déracinement est étroitement lié au désir de réancrage, à la tentative de trouver l'équilibre : l'exilé est amené à découvrir « le dynamisme contradictoire du processus de déracinement, lequel n'est pas imaginable sans son complément : l'aspiration à l'enracinement. » (Karátson, 1982 : 33) Ainsi, après le décès d'André, son amant, l'héroïne éprouve le besoin existentiel de retourner à ses racines, d'accomplir un pèlerinage thérapeutique reliant les deux pôles : le pays natal et le pays adoptif. Keetje se rend donc à Amsterdam pour tenter de se reconstruire. Cependant, les retrouvailles qui la libèreraient de son aliénation n'ont malheureusement pas lieu ; elle ne reconnaît plus la ville qui l'a vue grandir, ses points de repère ont disparu...

1.2. Un autre type d'exil : la fuite du réel à travers la lecture et l'onirisme

L'onirisme ou la perte du sens de la réalité constitue une partie de l'expérience de la grande pauvreté. Selon J.-P. Sartre, sans l'imagination, l'homme serait complètement englué dans l'existant : l'imagination est la faculté de nier le présent et de poser l'irréel, non certes pour fuir la réalité dans le rêve ou l'utopie, mais parce que, pour pouvoir agir, il faut se représenter une autre situation possible et les conditions nécessaires à son dépassement. À l'opposé de la raison, qui apporte souvent solitude et souffrance, l'imagination est une puissance qui destitue le temps et la mort de leur gravité : elle est, pour reprendre l'expression de Malraux, un « anti-destin ».

L'acte d'imagination [...] est un acte magique. C'est une incantation destinée à faire apparaître l'objet auquel on pense, la chose qu'on désire, de façon qu'on puisse en prendre possession. Il y a, dans cet acte, toujours quelque chose d'impérieux et d'enfantin, un refus de tenir compte de la distance, des difficultés. (Sartre, 1971 : 239)

Nous allons constater que ceci est en parfaite adéquation avec l'existence de Keetje : en effet, dès son enfance, la fillette est fascinée par la dimension onirique. Tout comme l'affirme N. Popescu, lire suppose une négation du monde tangible, ce qui représente corrélativement une nouvelle forme d'exil : « L'exil permanent que m'impose la littérature est le seul pays que je puisse habiter, précisément parce qu'il est contradictoire et sans réponse. » (1991 : 72) Keetje attribue également son sauvetage moral à la lecture et à l'onirisme : « Les jours où la misère ne nous talonnait pas trop, j'avais des joies et des sensations exquises, par le seul effet de mon imagination. » (Doff, 1974 : 18) En effet, la jouissance du lecteur réside, entre autre, dans l'oubli de la réalité et la création parallèle d'une fantasmagorie : « Toute lecture est perte, oubli permanent, parcours accidenté à réemprunter, à recréer à sa mesure, au rythme trébuchant des phrases et de son souffle. » (Popescu, 1991 : 68) Keetje découvre les livres en même temps qu'elle

prend conscience de son identité : la lecture représente son échappatoire lui permettant de se soustraire momentanément à son existence calamiteuse.

2. LE RÉANCRAGE IDENTITAIRE PAR LA LANGUE ET L'ÉCRITURE

L'identité acquiert toute sa valeur dans l'exil : pour le migrant, l'aliénation est non seulement physique mais aussi psychique, étant donné que ce dernier se voit dépossédé de tout ce qui se réfère à son environnement originel :

Si l'exil est communément physique, c'est-à-dire spatial, géographique, n'existe-il pas également un exil culturel, un exil dans la culture, dans la langue ou les langages et donc non seulement un rejet, un bannissement et un châtement, mais aussi une incompréhension, une aliénation, une perte d'identité ? (Mounier, 1950 : 5)

L'identité doit s'appréhender d'un point de vue dynamique : loin de se poser comme une caractéristique immanente, il s'agit en réalité d'une construction sociale dans laquelle intervient un certain nombre de catégories culturelles, dont la langue, principalement : « il n'y a pas beaucoup d'autres vecteurs de culture qui disent autant de choses sur notre identité. Cela d'abord à travers l'usage de la langue, puisque 'qui on est' dépend d'un usage de la langue. »³

La langue sert d'outil d'expression de notre identité, mais, étant commune à un groupe déterminé, elle sert également d'identification à une communauté. Ce constat nous confronte au dilemme suivant : si chaque langue correspond à une communauté, une personne parlant deux langues appartient donc simultanément à deux communautés différentes. Le bilingue se situe-t-il fatalement dans l'entre-deux, ou choisit-il, au contraire, un groupe d'identification, au détriment de son autre groupe d'appartenance ?

2.1. L'apprentissage d'une langue étrangère : la voie d'accès privilégiée à une autre culture

Le monde que l'Homme perçoit est celui de la langue qu'il parle et l'on peut dire, en ce sens, que l'on « habite » sa propre langue. Dans le processus d'apprentissage, la confrontation des deux systèmes linguistiques engendre nécessairement celle des cultures véhiculées par les langues : c'est dans ce rapport bilatéral que les apprenants d'une langue étrangère, comme Keetje, prennent conscience de leur propre identité :

Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique

³ Extrait de l'entretien avec Paul Aron, paru dans l' « Avant-propos » de R. Massart, J. Hoflack et J. Lefèbvre (2006) « Nos Lettres s'envolent. L'enseignement de la littérature belge de langue française », in *Français 2000*, n° 201-202.

autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension. (Courtilon, 1984 : 52)

Apprendre une seconde langue est une tâche ardue qui oblige l'apprenant à recréer un univers linguistique lui permettant de décrire la réalité. Pour l'héroïne doffienne, l'apprentissage du français représente un véritable défi. Indépendamment de la complexité grammaticale et orthographique inhérentes à la langue française, soulignons aussi qu'en tant que langue romane, elle n'a rien à voir avec le néerlandais, sa langue maternelle : il n'existe donc pas de proximité linguistique, ce qui complique d'autant plus la tâche. Pour Keetje, le français reproduit un univers irréel :

[L'] un des aspects les plus marquants de la migration est sans doute l'apparition de fissures dans l'univers sémiotique du sujet : les significations qu'il attribuait aux objets, aux personnes et aux comportements quotidiens perdent leur substance, en ce sens qu'elles ne collent plus vraiment à la réalité, qu'elles ne sont plus vraiment reconnues par l'entourage, qu'elles ne parviennent pas toujours à rendre compte des expériences nouvelles qui viennent modifier le vécu du migrant. (Franceschini *et al.*, 1989-1990 : 118-119)

Ce phénomène apparaît fréquemment chez les bilingues et c'est le cas, par exemple, d'A. Kristof : « Je ne pouvais pas imaginer qu'une autre langue puisse exister, qu'un être humain puisse prononcer un mot que je ne comprenais pas. » (2004 : 22) De même, J. Kristeva affirme que « la langue étrangère demeure une langue artificielle – une algèbre, du solfège – et il faut l'autorité d'un génie ou d'un artiste pour créer en elle autre chose que des redondances factices. » (1988 : 49)

2.2. Les motivations du choix d'une langue d'écriture

R. Barthes établit une relation de plaisir entre la langue maternelle et l'écrivain qui « [...] est quelqu'un qui joue avec le corps de sa mère [...] : pour le glorifier, l'embellir, ou pour le dépecer, le porter à la limite de ce qui, du corps, peut être reconnu. » (1973 : 51-52) Si nous suivons ce raisonnement, nous pouvons avancer que Neel Doff renonce en quelque sorte à sa filiation, en choisissant la langue française en tant que mère adoptive :

La langue parlée, quelle qu'elle soit, peut être fantasmée comme réduisant au silence celle qui se tait, du seul fait que l'autre s'exprime. Chaque langue prend alors le rôle interchangeable de langue sacrifiée, condamnée un temps à n'être plus qu'une langue abandonnée et trahie dès lors que l'autre, privilégiée du moment, prend la parole et occupe la place de rivale, triomphante, comme meurtrière de la précédente. (Cachard, 1989 : 70)

Cependant, précisons qu'il est impossible de renoncer totalement à notre langue maternelle, car c'est avec elle que l'on apprend à épeler le monde et qu'on le veuille ou non, celle-ci « [...] plonge en nous une racine qui ne peut jamais être arrachée. » (Green, 1987 : 161) Se trouvant à la croisée de deux langues, Neel Doff

se construit donc une nouvelle identité ; « La question de la langue est [...] pour les écrivains francophones [...] une question véritablement vitale, qui engage tout l'être : un problème d'identité. » (Noiray, 1996 : 116) En effet, l'abandon définitif ou provisoire de la langue maternelle n'est pas anodin, car il conditionne notre regard sur le monde : « La perception de ce regard aiguisé à l'altérité a le pouvoir de rendre notre réalité et notre langage quotidiens une étrangeté qui alimente un intérêt renouvelé. » (Delbart, 2002 : 177)

Il est difficile de synthétiser les motivations qui poussent certains écrivains à choisir une langue d'écriture différente de leur langue maternelle ; il existe toutefois des affinités entre eux. Changer de langue permet, entre autres, d'établir une distance salvatrice par rapport au milieu d'origine : « l'appel de la langue étrangère est un moyen, avoué ou non, de se libérer du poids moral que la société fait peser sur l'individu. Une langue vierge permet de se délester du passé individuel et collectif. » (Delbart, 2002 : 174) Habituellement, les auteurs bilingues choisissent une langue étrangère comme langue de plume pour échapper aux repréailles de leur pays d'origine ; ce n'est pas le cas de Neel Doff. Son dessein est tout autre. Pour elle, le français (qui est la langue de l'élite bruxelloise) représente une bouée de sauvetage, une porte ouverte à l'ascension sociale : le choix du français comme langue d'écriture répond à une nécessité de communication. L'objectif premier de l'écrivaine est d'atteindre un large public : il s'agit là d'une « diaspora linguistique », d'un exil littéraire.

Chez Neel Doff, il n'existe pas de mauvaise conscience vis-à-vis de l'emploi du français comme langue d'écriture, ni de sentiment de manque face au néerlandais. Pour elle, l'exil en langue française est une nécessité absolue : il s'agit d'un refuge face aux vicissitudes de l'Histoire, une tentative de s'engager sur le chemin de la liberté. Le français l'a sortie d'un enfermement psychologique maléfique et destructeur, ce qui nous rappelle les propos de K. Abdelkebir : « J'écrivais, acte sans désespoir et qui devait subjuguier mon sommeil, mon errance. J'écrivais puisque c'était le seul moyen de disparaître du monde, de me retrancher du chaos, de m'affûter à la solitude. » (1971 : 88)

3. CONCLUSION

Neel Doff reconstruit son existence violentée par le truchement de l'écriture : elle décrit son tiraillement entre un passé révolu et un présent marqué par le sceau de l'exil. À la confluence de deux cultures, la prosatrice tente désespérément de combler les absences de son histoire lacunaire. En Belgique, pays qu'elle méconnaît et qui lui paraît hostile, l'héroïne doffienne est en quête permanente de repères qui lui permettent de se réancrer : son premier défi consiste à étudier le français, « langue-refuge » qu'elle apprend par effraction et qui symbolise le « Sésame » lui ouvrant les portes d'un avenir plus lumineux. Keetje opère donc une véritable migration

langagière qui sera à l'origine même de son ascension sociale. En dépit de la présence de ce schisme identitaire, le problème du choix de la langue d'écriture ne se pose pas : Neel Doff choisit de témoigner en français, langue qui lui permet de se reconstruire. En ce sens, l'écriture représente pour elle une thérapie à même d'unifier son identité fragmentée par des années d'exil...

Bibliographie

- Abdelkebir, K. (1971) *La Mémoire tatouée*, Paris, Denoël.
- Barthes, R. (1973) *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil.
- Bianchi, O. (2005) « Penser l'exil pour penser l'être », in *Le Portique*, mis en ligne le 12 mai 2005.
URL : <http://leportique.revues.org/index519.html>, consulté : le 22 février 2013.
- Cachard, C. (1989) « Exclusion de langue », in *Psychanalystes*, n° 31, Paris, pp.67-76.
- Courtillon, J. (1984) « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation » in *Le Français dans le Monde*, no.188, Paris, Hachette, pp.51-56.
- Delbart, A.-R. (2002) « Être bilingue et écrivain français : les motivations du choix d'une langue d'écriture » in *Bulletin VALS-ASLA*, no.76, Université de Neuchâtel, pp.161-178.
- Doff, N. (1974) *Jours de famine et de détresse*, Paris, J.-J. Pauvert.⁴
- Doff, N. (1921) *Keetje trottin*, Bruxelles, Labor, 1999.
- Florin Predoiu, D. (2007) *L'exil, l'identité et la mémoire dans les journaux intimes de trois intellectuels roumains, 1950-2000*, Université Laval, mis en ligne le 28 novembre 2007.
URL : www.theses.ulaval.ca/2007/24837/24837.pdf, consulté le 20 février 2013.
- Franceschini, R., Oesch-Serra, C., Py, B. (1989-1990) « Contacts de langue en Suisse : ruptures et reconstructions discursives du sens en situation de migration » in *Langage et Société : L'acquisition des langues dans la migration*, vol.50-51, Paris, MSH, pp.117-131.
- Franc-Kochmann, R. (2001) « Langue, identité, l'altérité... » in *La Langue de l'autre ou la double identité de l'écriture*, Université de Tours, pp.179-215.
- Green, J. (1987) *Le langage et son double*, Paris, Seuil.
- Karátson, A. (1982) « Essai sur le déracinement dans la prose narrative européenne. Perspectives historiques sur le déracinement » in Karátson, A., Bessière, J. *Déracinement et littérature*, Université de Lille III, pp.13-34.
- Kristeva, J. (1988) *Étrangers à nous-mêmes*, Paris, Fayard.
- Kristof, A. (2004) *L'analphabète*, Genève, Éditions Zoe.
- Massart, R., Hoflack, J., Lefèbvre, J. (2006) « Nos Lettres s'envolent. L'enseignement de la littérature belge de langue française », in *Français 2000*, no.201-202, Bruxelles, pp.3-176.
- Mounier, J. (ed.) (1986) *Exil et littérature*, Grenoble, Ellug.
- Noiray, J. (1996) *Littératures francophones. 1. Le Maghreb*, Paris, Belin.
- Popescu, N. (1991) « L'exil permanent », in *Liberté*, vol.33, no.1, p.66-74, mis en ligne en février 1991. URL : <http://id.erudit.org/iderudit/31981ac>, consulté le 26 janvier 2013.
- Saïd, E. (1996) *Des intellectuels et du pouvoir*, Paris, Seuil (Traduction française par P. Chemla).
- Sartre, J.-P. (1940) *L'Imaginaire*, Paris, Gallimard, 1971.

Virginia IGLESIAS PRUVOST. Starting from her doctoral dissertation on Neel Doff's autobiography, her research has focused primarily on Belgian literature, with special reference to the late 19th century. Her areas of interest include especially women's writing, exile in literature, and how language is used in the construction of social and personal identity. Teaching: French Linguistics and Philology (since 2011)

4 Cette édition inclut les deux premiers volets de la trilogie : *Jours de famine* (1911) et *Keetje* (1919).

SECTION 3 – ÉTUDES LINGUISTIQUES

On the lexical, morphological and semantic structure of English and Romanian heraldic vocabularies

Ileana CHERSAN

Police Academy, Bucharest

Abstract. This article examines language structure applied to a specialized lexicon. Heraldry has developed a rich terminology in both English and Romanian, reflecting on a millennium of symbolic representations of power and authority. As, to our knowledge, the two lexicons have not been compared before, this article analyses them morphologically – featuring compounding (*cross-crosslet, contra-sângeap*), and derivation (*superimposition, afrontat*) –, lexically – namely borrowing (*ferreté, ondé, nimbat, rampant*) - and semantically – focusing on synonymy (*pairle / shakefork*) and specialization (*cognizance*) –, only to conclude with an overview of similarities and differences between English and Romanian heraldic lexicons.

Keywords: heraldic lexicon, compounding, affixation, semantic relations

1. INTRODUCTION

Part of a larger study of two heraldic vocabularies – the English and Romanian ones –, this paper identifies the main qualitative and quantitative characteristics of heraldic English and Romanian as specialized lexicons, in relation to an extensive corpus built from various sources (from diachronic documents describing the institution of heraldry to dictionaries and thesauri).

Heraldry is considered a social code, a system of signs, a science and an art (Wise, 1997), based on *charges* and *tinctures* that are placed on shields according to conventions, principles and rules, called *blazon*. Heraldry is strewn with terminology – some of it convoluted; in the following, the most significant features are explained, instantiated and compared.

2. THE MORPHO-LEXICAL STRUCTURE OF HERALDIC TERMS

Very generally, from a morphological and lexical point of view, heraldic terms exhibit the same structure as other terms. Thus, all word formation patterns are well represented in the heraldic vocabulary, whether by affixation (prefixation and affixation), compounding or “unpredictable formations”, such as clipping,

(Stockwell & Minkova, 2001; Lieber, 2004). However, some have predictably developed specific qualitative and quantitative traits, which identify the heraldic vocabulary. Some of these features are similar to the features of other specialized lexicons.

2.1. Compounding

Compounding is one of the largest sources of new words in the heraldic lexicon, as well as in the general language. It is used to name “charges” (*ancient crown, cross-crosslet, grilled helm, contra-sângeap, monedă-turtă*), “ordinaries” (*shakefork, fess point, bandă/bară micșorată, piesă onorabilă*), “attributes” (*arrow-feathered, double-queued, ducally gorged, bars gemelles, dublu crenelat, peste tot*) etc.

Morphologically (cf. Bauer, 1978:13), heraldic compounds in English can be further seen as both root compounds, whose second stem is not derived from verbs, e.g. *cinquefoil, fess point, middle chief*, and synthetic compounds, the second stem of which is deverbal, e.g. *arrow-feathered, queue fourché*.

Compounds in heraldic English can be endocentric, where the whole compound is a hyponym of the grammatical head, e.g. *cross-crosslet, fleur-de-lis, middle chief*, exocentric, where the compound is not a hyponym of the grammatical head, e.g. *livery colours, over all*, and appositional, where the lexemes have two attributes which classify the compound, e.g. *coat of arms, ducally gorged*.

Formal combinatory patterns in English include: noun-noun compounds: *fess point, strawberry leaf, cross-crosslet, port and windows*; verb-noun compounds: *grilled helm, canting arms*; noun-verb compounds: *arrow feathered, dovetailed*; adjective-noun compounds: *ancient crown, counter vair, quatrefoil*; adjective/adverb-verb compounds: *double-queued, ducally gorged*.

In Romanian, compounds combine nouns-adjectives (*piesă onorabilă, margine izolată, bară micșorată, smalț heraldic, armoarii defăimate, hermină aurită, scut plin*), adjectives-nouns (*contra-sângeap*), adjectives-adjectives (*dublu crenelat*), nouns-nouns (*monede-turte, steag de trupe, deviză în rebus, floare de crin*).

Other stable structures are particularly relevant for the heraldic vocabulary, such as nominal phrases with prepositions: *in pale, in splendour, per pale, at gaze, în brâu, în inimă, în căprior, cu plisc, cu zgardă*.

Striking examples in the English heraldic vocabulary are the terms *crown* and *cross*, which developed a significant set of compounds, collocations and phrases; the following are but a few examples: *cross coupé or humetty, passion cross, patriarchal cross, Calvary cross, cross quarter-pierced, pointed cross, cross clechée, cross quatrate, cross crosslet, cross fimbriated or bordured, cross fleuretté, cross patonce, cross botony* etc.

Similarly, Romanian heraldic crosses are of the following types: greacă, latină, Sf. Andrei, trifoi, spânzurătoare, papală, rusească, zimțată, rotunjită, micșorată, împletită, (cf. Sturdza-Săucești, 1974:155-156).

Although most of these structures are open, or spaced, they have developed a solid sense corresponding to a unique referent, and are more or less syntactically and morphologically invariable. They display unity, recurrence, repeatability and stability, and thus have standardized as representative for the heraldic vocabulary.

2.2. Derivation

Another representative word-formation process represented in the heraldic vocabulary is derivation, whether by prefixation or suffixation, with both common and particular traits. Prefixes and suffixes are treated here as semantic constituents (cf. Cruse, 1986), changing words both formally and semantically.

Productive prefixes in heraldic English are the ones denoting transformations, such as *in-* (*indented*) and its allomorph *em-* (*emblazoning, embattled, embowed*). Other prefixes include the prefix of degree *demi-* (*demi-vol,*) the negative *dis-* (*disarmed*), the oppositive *counter-* (*counter-compony, countevair, counter-potent*) and the locative *sub-* (*subordinaries*), *super-* (*superimposition*), *sur-* (*surmounted*), *trans-* (*transfixed*). *Semi-* (*semi zbor*), *dez-* (*dezarmat, dezradacinat*) and *contra-* (*contra-sângeap*) also apply to the corresponding terms in Romanian. The appositive *a-* (*afrontat, adorsat, acolat*) is also productive in heraldic Romanian.

Suffixes form mostly nouns and adjectives following various patterns: verb + Nominaliser (visitation, cognizance, augmentation, adumbriation, quartering, marshalling), verb + Adjectiviser (hatching, rising, volant, courant, guardant, trippant, issuant, crescent, caboshed, tierced), noun + Adjectiviser (dovetailed, hoofed, wattled, gyronny, fretty, nebuly, barry, bezanty, chevrony). The French origin of some Adjectivisers is worth mentioning (*couché, gutté, fourché, potenté, billetté*), as well as the standardised usage of two or even three variants serving the same meaning (*gouttés / gutté, chequé / checky / chequy, fitchy / fitched / fitchée, fleury / flory / floretty*). Contrarily, some apparent variants are used to distinguish between referents, as in the case of *ermine, ermines, erminois*. Romanian also records phonemic variants, such as *armoarii / armerii*, depending on the authors who choose in favour of one or another in their studies. Native-neologism doublets are also recorded in Romanian, although they do not mark a difference in meaning (*tenanți / ținători, decapitat / descăpățanat*).

One other characteristic specific to heraldic English is the use of diminutive suffixes *-let* (*marlet, crosslet, pellet, annulet*), *-el* (*chevronnel, roundel*) and *-net* (*coronet*). In Romanian, diminutives are verbalized in compounds of *micșorat* (as in *cap micșorat*).

In Romanian, the Adjectiviser *-(a)t* corresponds to the English prefix *in-*, expressing positions (*acostat, acolat, afrontat, flancat*), features of the animate (*înaripat, limbat, palmat*), transformations (*decapitat, dezarmat, micșorat, crestat, recruciat, defăimat, semănat (cu țigle etc.)*). Also representative for some Romanian terms showing heraldic positions is the morpheme *-(i)nd*, which does not follow agreement with the head Noun (*ieșind, înotând, năcând, trecând, șezând*).

When considering adjectives, a syntactic trait of heraldic English is the postposition of adjectives, after the noun head, obviously of French influence: *lion guardant, fleur-de-lis gules*.

2.3. Abbreviation

Another word-formation process is also present in, moreover specific to, heraldic English: *clipping*, with the retention of one prominent syllable (or even less) from the beginning of the base word: *arg.* (argent), *az.* (azure), *gu.* (gules). The same clippings apply in Romanian.

2.4. Eponyms

Also notable in the evolution of the heraldic nomenclature is the coinage of new words specific to heraldry, mostly eponymic derivations. Heraldic jargon makes use of the eponyms based on personal names or traits. Such is the case of *banner / banieră*, from the *banner knights* who gathered men at arms under their banners; another case is *martlet*, derived from St. Martin. Other examples include names of monsters / himere, such as *Enfield, Basilisk, Cockatrice, Unicorn, Wyvern*.

2.5. Borrowings

Apart from the internal means of terminological development described above, borrowings are also a means of enriching heraldic vocabulary. The history of heraldry offers explanations as to the origin and sense development of the specialized words. For instance, the base term *heraldry* comes from the Old French *hiraudie* (meaning “heralds collectively”, then “the art of arms and armorial bearings” since 1570), which shows that heraldry has been both a profession and an art for many centuries.

Most heraldic terms in English and Romanian have a French origin and were acquired together with their specialized sense, rather than with a general sense suffering alteration in English. Such is the case of *bezant, chapeau, gorge, dormant*. A significantly lower number of English heraldic terms come from Middle English (*knight, guild, wreath*) and the classical languages (*armiger, annulet*). English heraldic terminology acquired an alien register from the time of the French rulers. The Norman presence is most visible in the highly specialized

descriptive vocabulary, such as that of the attributes: *potenté, dancettée, gemelle, gouttés, ferreté, ondé, moline*, positions: *couchant, dormant, regardant, sejant, respectant, apaumé*, tinctures: *azure, gules, tenné, vert, sable, erminois, or, argent*, charges: *fountain, gorges, manche*, and even prepositions: *sans*. The extensive foreign nomenclature of attributes determining *charges* of both kinds coexist with the native varieties: *barrulé / barruly, chequé / checky, fleury / flory, affronté / affronty*, or synonyms: *chapeau / cap of dignity, fer-de-moline / mill rind, hermină / cacom*. The reason for employing foreign words is that they entered the language with a specialized meaning and no general meaning; therefore they sustain little polysemy, which makes them more concise and unequivocal.

In Romanian, foreign words are especially French: *nimbat, undat, scartelat, rampant, conturnat, burlet* or Latin: *senestra, decstra*, but in a significantly smaller number than in heraldic English.

3. SEMANTIC RELATIONS

It is important to study heraldic terms within the large semantic frame of heraldry, whose division reflects paradigmatic relations between terms. Several relations are identifiable depending on the semantic features of the words.

3.1. Hyponymy

Hyponymy is a semantic relation of inclusion (Măgureanu, 2008: 99-101), which organizes the lexicon and refers to the quality of being a subordinate or belonging to a lower rank or class, such as *blood* and *biological evidence*, or *nickname* and *name*. Hyponymy is particularly useful when categorizing terminologies, including heraldic terminology. For instance, *charge* is the superordinate for *animate charge*, which is in turn the superordinate for *monsters* and *beasts* and the latter is the superordinate for *lion* and *stag*. If viewed in retrospect, each term becomes the subordinate of the precedent.

3.2. Meronymy

Meronymy (or Paronymy), the semantic relation between parts and the whole, is used for lexical units that denote representative parts of entities (Cruse, 1986: 169). A typical example in the heraldic vocabulary is the *achievement* (listing *shield, crest, helm, motto* etc. as parts); similarly, the Romanian *stemă* (listing *scut, coif, deviză*, etc.).

3.3. Synonymy

Synonyms are also used moderately in English and Romanian heraldry. Synonymy has developed historically in heraldic English and Romanian to

differentiate between the increasing specialized senses of terms. The need for accuracy does not shun synonyms, as expected, but encourage uniqueness and diversity in terms of use. Synonymy, or the semantic equivalence between two terms is typically applied to lexical items (Lyons, 1995: 60-65), including idioms, but it can be used for larger expressions as well. While there are few absolute synonyms – coined in different subgroups of a speech community, representing dialectal or idiolectal differences –, most cases of synonyms have identical or similar truth conditions, but differ in other respects, such as stylistically (e.g. *herb / gherb; căprior / șevron; billet / țiglă / petic de podoabă*) in line with the field of discourse (e.g. *argent / argint / alb; azur / albastru* in the conventional system), or connotations (e.g. *langued / with tongue*). Morphematic pairs (*manche / maunche, crucifer / cruciger*); etymological pairs (*mill rind / fer-de-moline; alerion / vultur dezarmat; arme vorbitoare / parlante*) are also representative for the heraldic vocabularies in both English and Romanian.

Near-synonyms display meaning differences in their selection restrictions (e.g. *jungfrauenadler* and *harpy*). Synonymous expressions can in general be substituted for each other without change of the truth conditions of the larger constructions in which they are used (cf. Cruse 1986: 88). For example, *pairle* and *shakefork* are probably near-synonyms, despite stylistic differences (*pairle* is highly specialized, while *shakefork* is neutral) and syntagmatic differences (*pairle* also occurs with preposition *in*, whereas *shakefork* does not).

Other near synonyms are *couchant* “(of an animal) lying with the body resting on the legs and the head raised” and *couché* “when a shield is drawn in a diagonal position”; they are also examples of specialization of an Old French word which has been assimilated with two variants and corresponding senses; it is also worth mentioning that Romanian finds one equivalent (*culcat*) for *couchant*, *couché* and even *dormant*. A different type of specialization puts Romanian into the spotlight: while English does not differentiate between *supporters* and *tenants*, Romanian selects a general term (*susținători*) and three specialized terms: *suportți* (for animals), *susținători* (for plants and objects), *tenanți / ținători* (for humans).

A particular trait in the Romanian heraldry is the increased use of certain strong forms, such as *mantou*, versus the sparse occurrence of *mantie* or *cortină*; or *cimier* v. *creștet, creastă*. These last ones are slowly exiting the specialized language due to the super-specialization of the senses and the need for standardization. Other synonyms are not as sensitive yet: *deviză heraldică* and *motto*, or *șef* and *cap* are used interchangeably, for example. Some synonymic sets in English and Romanian heraldry – both nouns and adjectives - are listed below.

arms / armorial bearing attires / antler caduceus / Mercurius' staff chapeau / cap of maintenance / cap of	smalț / email săritoare / crucea Sf. Andrei oprit / stand senestra / stânga
---	--

dignity cockatrice / basilisk fleur-de-lis / lily forcene / rearing frasier / strawberry leaf garb / sheaf herald / officer of arms heraldry / armoury incensed / anime molet / mullet ondé / wavy / undy pall / pairle / shakefork pavilion / tent / tabernacle / sperver raguly / ragged supporters / tenants unguled / hoofed	suprapus / surmontat străpuns / găurit scartelat / sfertuit câmpie / talpa scutului împărțit / divizat flamură de cavaler / stindard tiv interior / margine izolată disc de argint / lună asuprire / broșând mantou / cortină / mantie născând / ieșind sferă / glob crucifer ecuson cntral / scut în inimă brizură / spargerea stemei figuri / mobile
---	--

4. CONCLUDING REMARKS

In conclusion, the heraldic vocabulary is similar to the general lexicon in the sense that it displays a large variety of lexical, morphological and semantic features. However, some are more representative than others. Word-formation processes in heraldic English and Romanian are represented especially by *composition* and *derivation*. While it is true that most phrases are found at various levels of lexicalization, noun-noun compounds (e.g. *Mercurius staff*, *armoarii defăimate*) and noun-adjective compounds (e.g. *armorial bearings*, *bars gemelle*, *lion rampant*) abound. Sometimes they develop numerous combinatory patterns (as in the case of *crosses*, *steme*, *cruci*). Particularities in heraldic derivation are the prevalence of the French adjectivizers (as in *contourné*, *couchant*). Some minor word-formation patterns are present in heraldic vocabulary: the clippings reflect the need for brevity and precision in the specialized lexicon. In terms of borrowings, most changes are revealed by register-specific Anglo-Saxon / French doublets (e.g. *mill rind* / *fer de moline*, *lily* / *fleur-de-lis*), while Latin and Greek words and phrases mostly relate to names of mythical creatures (*yale*, *basilisk*).

The semantic relations established between heraldic terms reveal the distribution of the heraldic lexicon in conceptual fields governed by relations such as hyponymy, meronymy and synonymy, organizing abstract concepts within the larger field of heraldry. The various distribution of heraldic vocabulary on styles and word associations generates moderate or even high synonymy, unlike in most functional varieties of the language.

As shown, the lexical, morphological and semantic description of heraldic terms, compiled from various dictionaries, is a valuable tool for the selection and categorization of the heraldic vocabulary: the lexical span and the semantic

relations among the terms label the heraldic vocabulary a complex and self-sustainable lexicon.

By comparing the English and Romanian heraldic terminology, we can identify some common traits, as well as distinguishing ones.

Both languages feed on a significant array of French words, both Old French – as is the case of English – or Modern French – as is the case of Romanian. Some terms, of various origins, are even identical in both languages or cognates: *blazon, dalmatica, metal, motto, rebus, disarmed / dezarmat, ermine / hermină, dexter / dextra, effigy / efigie*.

Both languages boast technical terms, or strictly specialized terms, which do not have broader meanings or connotations.

However, some concepts verbalize as one in English (e.g. *motto*), whereas Romanian records further specializations (*deviză* and *strigăt de luptă*). Another similar case is that of *supporters / tenants* v. *sprijinători /suportți / susținători / tenanți*. Conversely, the Romanian *culcat* (as a position) may be either *couchant* (as (of an animal) lying with the body resting on the legs and the head raised) or *couché* (when a shield is drawn in a diagonal position).

Another difference is that some social realities have only reflected the geographical areas where they occurred; thus, the terms naming them may not find a direct equivalent in other languages, or the equivalent has not been used in connection to heraldry, unless for describing a foreign situation. Such is the case of *pavilion*, which is not used in Romanian coats of arms, hence the closest equivalent – *mantou* – is sometimes used as *pavilion*. The lines of partition (such as *invected, indented, embattled, engrailed*) are also foreign to Romanian heraldry, which explains the absence of a translation in any of the materials studied for this study.

An aspect related to syntax in English and Romanian is that, generally, English tends to build synthetic terms for each new reality, while Romanian sometimes resorts to self-explanatory phrases (e.g. *abatement – armoarii defăimate; alerion – vultur dezarmat; armiger – purtător oficial de însemne; augmentation – marcă de onoare; banner – steag de trupe* etc.). The opposite is also valid in a few cases: *armorial bearings – armerii; bend sinister – bandă; cap of dignity – comănac; coat of arms – stemă*.

Bibliography

- Andrieș-Tabac, S., (2008) *Introducere în heraldică. Noțiuni generale și întregiri la armorialul teritorial românesc*, București, Editura Universității din București.
- Bauer, L. (1978) *The Grammar of Nominal Compounding*, Odense, Odense University Press.
- Baugh C. A. and Cable, T. (2001) *History of the English Language*, London, Routledge.
- Bidu-Vranceanu, A. (2000) *Lexic comun, lexic specializat*, București, Editura Universității din București.

- Boutell Charles, (1867,1914) *The Handbook to English Heraldry*, London, Reeves and Turner.
Online at: on <http://www.gutenberg.org/files/23186/23186-h/23186-h.htm#fig152>, released in 2007.
- Cernovodeanu Dan, (1977) *Știința și arta heraldică în România*, București, Editura Științifică și Enciclopedică.
- Cruse, D. A. (1986) *Lexical semantics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. (1964) "Comparison and translation" in Halliday, M.A.K., McIntosh, M., Stevens, P. (Eds.), *The linguistic sciences and language teaching*, London, Longman, Cambridge, University Press.
- Hughes, G. (1988) *Words in Time. A Social History of the English Vocabulary*, London, Basil Blackwell.
- Lehrer, A. (1974) *Semantic Fields and Lexical Structure*, NH Publishing Company.
- Lieber, R. (2004) *Morphology and Lexical Semantics*, New York, Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1995) *Introducere în lingvistica teoretică*, translation by Cornilescu & co., București, Editura Științifică.
- Măgureanu, A. (2008) *La sémantique lexicale*, ed. a 2a, București, Editura Universității din București.
- Parker, J. (1894) *A Glossary of Terms Used in Heraldry*. Online at: <http://www.heraldsnet.org/saitou/parker/Jpglossf.htm>, last modified by Jim Trigg7/8/2004.
- Păcuraru, R., Sachelaru, M., Popovici, B.-F. (2009), *Dicționar arhivistic*. Online at: http://www.arhivist.home.ro/10%20dicționar_SAI/Pagina_start_dicționar_arhivistic.html.
- Stockwell, R. and Minkova, D. (2001) *English Words: History and Structure*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gwyn-Jones, P. (1998) *The Art of Heraldry. Origins. Symbols*, London, Designs.
- Slater S. (2004) *The History and Meaning of Heraldry*, London, Anness Publishing Ltd.
- Sturza-Saucești, M. (1974) *Heraldica. Tratat etnic*, București, Editura Științifică.
- Volborth, C. A. von (1973) *Heraldry of the World*, English text from Blandford Colour Series, London, Blandford Press Ltd.
- *** (1997) *Dictionary of Heraldry*, London, Brockhampton Press.
<http://www.heraldica.org/topics/glossary/atlas.htm>
<http://www.rarebooks.nd.edu/digital/heraldry/>, last modified 31 July 2000.

Ileana CHERSAN is a University Lecturer and teacher trainer at the Police Academy in Bucharest; she has a PhD in Linguistics and is co-author of *English for Law Enforcement*, Macmillan.

Note sur le sémantisme du verbe LET

Sami CHATTI

Université de Manouba

Abstract. This paper aims to offer a fine analysis of the semantics of the periphrastic causative verb LET, through an integration of the animacy and desirability parameters in the linguistic analysis of causative constructions. Building on the findings of the Force-dynamics model and based on a corpus study, the paper offers a twofold interpretation of causative LET, portraying either a permissive or a cooperative meaning.

Keywords: animacy, causation, cooperation, permission.

1. INTRODUCTION

La sémantique du verbe LET tourne communément autour de la notion de permission. L'analyse des occurrences causatives de LET dans le composant britannique de l'International Corpus of English (désormais ICE-GB)¹ révèle, cependant, le caractère polysémique de ce verbe, qui exprime pas moins de deux valeurs sémantiques basiques : la permission et la coopération.

Nous discutons, dans un premier temps, les propriétés lexico-sémantiques du verbe LET, eu égard à deux critères principaux : (i) *animacité*² des participants de la relation causative, et (ii) *désirabilité* du processus visé. Puis, nous formulons, dans un second temps, les prémisses d'une sémantique plurielle qui caractérise les emplois causatifs intersubjectifs du verbe LET, fondée essentiellement sur le sens permissif et celui coopératif.

2. PROPRIÉTÉS LEXICO-SÉMANTIQUES DU VERBE LET

Il est d'usage, dans la littérature, de décrire les constructions causatives sous forme d'un processus de *transfert d'énergie* entre l'entité causatrice (ou le *Causer*) et l'entité causivée (ou le *Causee*). Le *Causer* est conçu comme la source d'un certain flux énergétique, flux absorbé par le *Causee*. La primauté de ces deux

¹L'International Corpus of English – British Component (ICE-GB) est composé d'un million de mots, répartis entre l'écrit (40 %) et l'oral (60 %).

²Nous employons le terme *animacité* comme équivalent du terme anglais *animacy* ; nous entendons par là le caractère [\pm animé] de l'entité concernée.

participants dans la conceptualisation de la situation causative requiert une analyse fine et précise de leurs propriétés lexico-sémantiques, et ce selon deux axes : celui de l'*animacité*, c'est-à-dire la nature [\pm animée] des deux participations, et celui de la *désirabilité*, c'est-à-dire l'évaluation [\pm bénéfique] du processus causal.

2.1. Animacité

L'environnement lexical du verbe contribue à l'élaboration de son programme sémantique. C'est en ce sens que le contenu notionnel du verbe LET est, en partie, fonction de sa configuration lexicale. L'étude des occurrences causatives de LET dans le corpus ICE-GB montre que ce verbe s'emploie majoritairement avec un *Causer* et un *Causee*, tout les deux animés, humains³. Le tableau 1, ci-dessous, illustre cette dimension intersubjective qui caractérise les occurrences causatives de LET à travers le corpus ICE-GB⁴ :

Tableau 1.

Configuration lexicale	Fréquence	Pourcentage
[CR Animé – CE Animé]	149	81.80 %
[CR Animé – CE Inanimé]	29	15.93 %
[CR Inanimé – CE Animé]	4	2.19 %
[CR Inanimé – CE Inanimé]	0	0 %
Total	182	100 %

– Distribution de l'*animacité* du *Causer* et du *Causee* dans le corpus ICE-GB –
(NOTE : CR [*Causer*] ; CE [*Causee*]).

Ces données empiriques montrent que le verbe LET se distingue par son emploi prototypique dans les contextes animés. Les contextes inanimés constituent, en revanche, des occurrences non-prototypiques de l'emploi causatif de LET.

2.2. Évaluation du processus causal

L'agir se justifie par ses conséquences, lesquelles sont évaluées eu égard à leur degré de profitabilité ou de désirabilité. Inversement, s'abstenir d'agir serait le reflet d'une motivation nulle due à l'incongruité de l'action à entreprendre, laquelle est évaluée selon un gradient de nuisance ou de non-profitabilité. Dès lors, la portée [\pm bénéfique] du processus causal doit accéder à un niveau supérieur de saillance pour constituer un composant essentiel de l'analyse linguistique des

³Pour le besoin de notre travail, nous considérons l'*animacité* dans son emploi large, incluant non seulement les humains, mais aussi les entités institutionnelles humaines ou les noms collectifs qui renvoient à des humains. La catégorie des inanimés désigne les objets et les animaux, principalement.

⁴Cet article s'intéresse au seul cas des occurrences causatives intersubjectives du verbe LET dans le corpus ICE-GB.

constructions causatives. L'évaluation du processus causal, selon qu'il profite ou non à chacun des deux participants de la relation causative, fait ainsi apparaître un nouveau paramètre de l'analyse sémantique, celui de la *désirabilité*. Typiquement, une action est jugée [+ désirable] lorsqu'elle profite à l'agent qui l'entreprend, mais [- désirable] si elle apporte un quelconque préjudice à l'agent ou à l'instigateur qui est à l'origine de son occurrence.

Notre étude du corpus ICE-GB nous amène à distinguer les cas dans lesquels le processus causal profite aux deux participants de la relation causale des cas où le processus profite uniquement au *Causee*. Cette double évaluation du processus, selon qu'il est doublement bénéfique ou qu'il profite seulement au *Causee*, révèle une fréquence plus élevée des processus [- désirable], qui ne profitent pas au *Causer*, par rapport aux processus [+ désirable], c'est-à-dire qu'ils profitent aux deux participants de la relation causative (tableau 2).

Tableau 2.

Configuration	Fréquence	Pourcentage
Processus bénéfique pour le Causee	89	59.73 %
Processus bénéfique pour le Causer et le Causee	60	40.26 %
Total	149	100 %

– Évaluation du processus causal avec LET –

Au même titre que le critère de l'*animacité*, la prise en compte de la portée [\pm bénéfique] du processus causal permet d'affiner l'analyse sémantique des effets de sens propres aux emplois causatifs du verbe LET. Les traits [\pm animé] et [\pm désirable] permettent, ainsi, de décrire une double configuration possible des emplois causatifs de LET : la première implique deux participants animés, humains qui mettent en place un processus *bénéfique pour le Causee*, tandis que la seconde profile une interaction entre deux participants animés, humains qui contribuent à la mise en place d'un processus *bénéfique pour le Causee et le Causer*. Chacune de ces deux configurations évoque une valeur sémantique distincte : la première fait valoir la notion de permission, là où la seconde exprime une valeur coopérative.

3. RÉSEAU SÉMANTIQUE DU VERBE LET

L'élaboration du programme sémantique du verbe LET, eu égard à la dimension [\pm bénéfique] du processus causal, et à la nature [\pm animée] des participants de la relation causative montre que le sens de LET est polysémique entre deux valeurs essentielles : la permission et la coopération. Ces deux valeurs

forment, en effet, le réseau sémantique de LET dans ses occurrences causatives intersubjectives à travers le corpus ICE-GB.

3.1. La valeur permissive

Typiquement, le verbe LET évoque un scénario de non-changement d'état. Dans cet emploi, le verbe LET signifie la fin de l'empiètement du *Causer* sur le *Causee* ou sa non-occurrence. La situation causative profile alors l'idée que le *Causer* s'abstient d'agir, auquel cas le *Causee* peut poursuivre sa tendance intrinsèque librement. Trois conditions régissent cet emploi permissif du verbe LET :

- 1) les deux participants de la relation causale sont animés, humains ;
- 2) le *Causer* tend vers l'inaction ;
- 3) le processus causal est *bénéfique pour le Causee*.

Ces trois conditions s'articulent d'une façon aussi cohérente que naturelle : le *Causee* est animé par une tendance intrinsèque vers l'actualisation d'un processus qui lui est bénéfique. Loin de bloquer cette tendance agentive adverse, le *Causer* s'abstient ou cesse d'empiéter sur la tendance intrinsèque du *Causee*. En l'absence de force de chevauchement opposée, le *Causee* peut maintenir sa tendance naturelle inchangée. Ce scénario permissif guide le fonctionnement de LET dans les exemples suivants, tirés de notre corpus :

- (1) Mike's like quite a trustworthy guy and might just like let us drink it all afterwards.
<ICE-GB:S1A-030#196:1:A>
- (2) Letting me lie my head down for a few days in your Penthouse was great.
<ICE-GB:W1B-001 #109:3>

Comme le souligne le modal « *might* », la situation permissive en (1) se construit autour d'une éventualité dont l'actualisation est *bénéfique pour le Causee*. Cette connotation positive du processus ressort clairement à travers l'emploi du quantifieur « *all* » qui suppose l'idée de totalité et implique, fort logiquement, une évaluation positive du processus causal. L'inaction du *Causer* constitue une condition nécessaire pour l'actualisation du processus causal. L'adjectif « *trustworthy* », qualifiant le *Causer*, indique la confiance ou le souhait du *Causee* à ce que le *Causer* ne s'oppose pas à sa tendance intrinsèque. En l'absence d'un flux énergétique opposant, la force inhérente au *Causee* constitue le seul vecteur de la dynamique des forces en place. Dès lors, le *Causer* peut poursuivre sa tendance intrinsèque librement. Dans ces conditions, la situation causative profile une dimension permissive dont l'évaluation du processus causal comme *bénéfique pour le Causee* et l'attitude non-agentive du *Causer* sont les traits distinctifs.

Ce même scénario permissif régit l'emploi de LET dans l'exemple (2), où l'adjectif « *great* » décrit le processus causal comme *bénéfique pour le Causee*. Par ailleurs, la non-intervention du *Causer* ouvre la voie au *Causee* pour l'actuation

d'un processus qui lui est bénéfique. La satisfaction de l'ensemble de ces conditions confère à la situation causative une interprétation tout à fait permissive.

L'évaluation [\pm bénéfique] du processus causal n'est pas sans conséquence sur l'attitude des participants. En fait, lorsque le processus porte un quelconque préjudice pour le *Causer*, la situation permissive prend une tournure prohibitive qui évoque une valeur de *refus de permission* (ou de *permission négative*). Apparaît, alors, une condition supplémentaire de la permission, ayant trait à l'évaluation du processus du point de vue du *Causer*. L'essence de cette condition se rapporte à l'idée que l'actualisation du processus visé n'affecte pas négativement le *Causer*. Dans le cas contraire, la résistance du *Causer* va croissant à mesure que la portée négative du processus s'intensifie. Ce scénario de refus de permission se manifeste dans les exemples (3) et (4), ci-dessous, où le caractère *nuisible pour le Causer* de l'effet causal appelle le *Causer* à agir, pour bloquer la réalisation d'un processus [$-$ bénéfique] :

(3) Voltaire that eighteenth century scourge of religion used to refuse to *let* his friends discuss atheism in front of the servants. <ICE-GB:S2B-029 #001:1:A>

(4) They nearly said they weren't going to *let* me operate on her. <ICE-GB:S1B-010 #074:1:A>

Plutôt que la permission, le verbe LET évoque, ici, un cas de refus de permission. L'emploi du verbe « *refuse* » en (3), de même que la négation en (4) reflètent l'attitude prohibitive du *Causer*. Ce refus de permission est la conséquence d'une évaluation négative du processus, du point de vue du *Causer*. Étant donné le caractère sensible de la question de l'athéisme au XVIII^e siècle, le *Causer* s'oppose à sa discussion en public (exemple en (3)). De même, conscient des risques que comporte un acte chirurgical malveillant, le *Causer* refuse d'autoriser le *Causee* à opérer (exemple en (4)). Cette dimension [$-$ bénéfique] du processus stimule la résistance du *Causer* face à la tendance du *Causee*, et l'amène, au final, à agir pour interdire plutôt que de permettre.

Ainsi, nous accordons au verbe LET une interprétation permissive lorsque l'interaction entre le *Causer* et le *Causee* profile un processus qui profite au *Causee* sans nuire au *Causer*. Dans le cas contraire, où la situation causative évoque un processus bénéfique pour le *Causee*, mais nuisible au *Causer*, le verbe LET exprime un refus de permission. Le scénario selon lequel le processus causal profite au deux participants de la relation causative suppose un engagement agentif de la part du *Causer* afin de permettre la réalisation du processus visé. Cette évaluation doublement bénéfique du processus accorde au verbe LET une valeur coopérative.

3.2. La valeur coopérative

La tendance non-agentive du *Causer* accorde au verbe LET une interprétation permissive. Son attitude agentive évoque, en revanche, une valeur

coopérative lorsque le processus causal est bénéfique aussi bien pour le *Causer* que pour le *Causee*. De cette dimension doublement bénéfique du processus découle de la fédération des forces des deux participants de la relation causative afin de mettre en place le processus visé. Au cœur de cette notion de coopération est donc l'idée que le *Causer* contribue à la réalisation de la tendance intrinsèque du *Causee*. D'où l'élaboration des conditions interactionnelles suivantes, distinctives de la valeur coopérative :

- a) les deux participants de la relation causale sont animés, humains ;
- b) le *Causer* tend vers l'action ;
- c) le processus causal est *bénéfique pour le Causer et le Causee*.

Plusieurs occurrences de LET dans notre corpus esquissent ces traits distinctifs du scénario coopératif. Dans l'exemple (5), ci-dessous, le verbe LET exprime une valeur coopérative, conformément à nos conditions définitoires de la coopération :

(5) I am now able to *let* you have the final account for my car. <ICE-GB:W1B-026 #103:12>

La situation causative se construit autour d'une relation possessive introduite par le verbe HAVE. La relation causative évoque ainsi un processus de transfert possessif par le biais duquel un objet quitte la sphère possessive du *Causer* pour rejoindre celle du *Causee*. La dimension bénéfique du processus s'étend également au *Causer*, qui en constitue l'instigateur volontaire. Cet intérêt commun pour la réalisation du processus causal est illustratif de la valeur coopérative qui se rapporte à ce type d'emplois causatifs de LET.

Ailleurs que dans la possession, la coopération se rapporte aussi à des exemples de type (6), ci-dessous, qui se distingue par sa nature informationnelle :

(6) I would be grateful if you would *let* me know how much it would cost to employ a First Aide on a daily basis. <ICE-GB:W1B-017 #079:9>

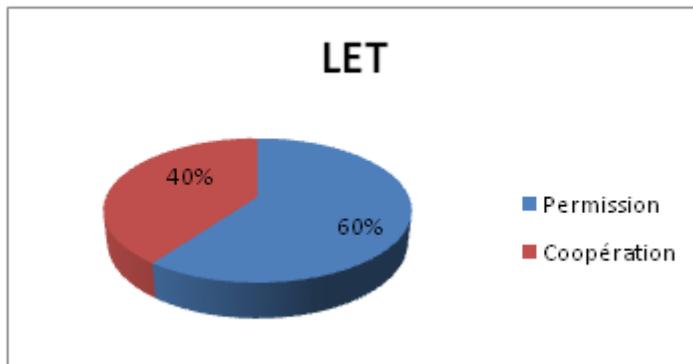
Dans cet exemple, le verbe LET s'associe au verbe d'opinion KNOW pour décrire un échange informationnel entre le *Causer*, source volontaire de l'information, et le *Causee*, destinataire final du flux informationnel. Ce partage d'information, nécessite une parfaite correspondance entre la volonté du *Causer* à agir et la prédisposition du *Causee* à réagir. Le processus causal profile donc l'idée d'un *Causee* qui entre en contact avec un *Causer* afin d'obtenir une information qui lui manquait autrement. D'où, l'évaluation *bénéfique pour le Causee* du processus visé, comme l'illustre l'emploi de l'adjectif « grateful ».

L'intérêt étant le moteur de l'action humaine, l'attitude agentive du *Causer* reflète son attachement à la réalisation du processus causal. Le dénominateur commun de ces différentes situations causatives s'articule autour d'un processus coopératif, au profit duquel le *Causer* et le *Causee* œuvrent conjointement et dont le bénéfice profite à l'un comme à l'autre. Cette mise en commun des forces des

deux participants, propice à la réalisation du processus causal, est le propre du scénario coopératif dont LET est le vecteur privilégié. La satisfaction des conditions de l'*animacité* des participants, de l'*agentivité* du *Causer*, et de la *désirabilité* du processus causal constitue l'essence de cette valeur coopérative.

3.3. Distribution des valeurs sémantiques de LET

La prise en compte de l'évaluation [\pm bénéfique] du processus causal, et de la nature [\pm animée] des participants, dans l'élaboration des effets de sens propres aux emplois causatifs de LET révèle la dimension polysémique qui caractérise le sémantisme de ce verbe. Typiquement, LET est polysémique entre deux valeurs sémantiques : la permission et la coopération. La distribution de ces deux valeurs à travers le corpus ICE-GB donne la figure qui suit :



– Réseau sémantique de LET dans le corpus ICE-GB –

Les données empiriques de notre corpus révèlent que LET s'emploie pour exprimer aussi bien la notion de permission que celle de coopération. Ces deux valeurs se distinguent en ce que la coopération profile un scénario interactionnel marqué par la rencontre du *Causer* et du *Causee* autour d'un objectif commun. Plutôt que de s'abstenir d'agir comme dans le cas de la permission, le *Causer* apporte sa force agentive afin de permettre la réalisation du processus causal. Ce changement de perspective quant au rôle du *Causer* distingue, en définitif, la coopération de la permission, en ce que la première est régie par un *Causer* agentif qui œuvre pour la mise en place d'un processus qui lui est bénéfique, tandis que la seconde profile un *Causer* qui s'abstient d'agir en raison de l'absence d'intérêt spécifique à l'actualisation du processus visé.

Si la valeur permissive est synonyme d'absence d'empiètement, le refus de permission correspond à un scénario d'empêchement, soit un fonctionnement de LET qui rappelle, sans s'y identifier, l'emploi coercitif de MAKE, notamment. Dans un cas comme dans l'autre, le *Causer* intervient pour bloquer la tendance intrinsèque du *Causee*. Les deux verbes diffèrent, cependant, en ce qu'avec MAKE, le *Causer* agit pour permettre la réalisation d'un processus qui lui est

bénéfique, mais nuisible pour le *Causee*, alors qu'avec LET, le *Causer* agit pour bloquer un processus qui lui est nuisible, mais bénéfique pour le *Causee*. La différence entre la coercition et la non-permission dépend donc de la perspective adoptée : MAKE profile la relation causative du point de vue du *Causer*, tandis que LET la projette du point de vue du *Causee*.

CONCLUSION

Le verbe LET se distingue par sa sémantique plurielle. Plutôt que de décrire un seul et même sens permissif, le verbe LET profile pas moins de deux valeurs sémantiques : la permission et la coopération. Cette dimension polysémique de LET atteste de sa transparence sémantique. En effet, le sens de LET se construit en situation, en fonction des données contextuelles, lexicales et conceptuelles. Par conséquent, la prise en compte de la nature [\pm animée] des participants de la relation causative, et l'étude de l'évaluation [\pm bénéfique] du processus causal constituent des paramètres essentiels de l'analyse sémantique des verbes causatifs analytiques.

Bibliographie

- Chatti, S. (2012) *Sémantique de la causation analytique*, Saarbrücken, Presses Académiques Francophones.
- Croft, W., Cruse, A. (2004) *Cognitive Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dekker, P. (2001) « Dynamics and pragmatics » in *Journal of Semantics*, vol. 18 (3), pp. 211-240.
- Langacker, R. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar Vol. I: Theoretical Prerequisites*, Stanford, Stanford University Press.
- Langacker, R. (1990) *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*, Berlin, De Gruyter.
- Talmy, L. (1988) « Force-dynamics in language and cognition » in *Cognitive Science*, vol. 12, pp. 49-100.
- Talmy, L. (2000) *Toward a Cognitive Semantics*, vol. 2, Cambridge, MIT Press.
- Wierzbicka, A. (2002) « English Causative constructions in an Ethnosyntactic perspective » in *Ethnosyntax: Explorations in Grammar & Culture*, N. J. Enfield (ed.), Oxford, Oxford University Press, pp. 162-203.
- Schalley, A. (2004) *Cognitive modeling and verbal semantics*, Berlin, De Gruyter.
- Wolff, P., Song, G. (2003) « Models of causation and the semantics of causal verbs » in *Cognitive Psychology*, vol. 47, pp. 276-332.

Sami CHATTI has a PhD in English linguistics from the Sorbonne Nouvelle University and is a graduate from the ESIT and a certified translator. In 2011, he became an Assistant Professor with the University of Manouba, Tunisia, where he teaches linguistics and translation. He is the author of several articles in linguistics and of a book on the semantics of causative verbs.

Phylums Afro-asiatique, Niger-kordofan et français en cohabitation : cas de noms d'hôtels de la ville de Maroua

Jean Paul BALGA

Université de Maroua

Abstract. From the linguistic point of view, the Far North of Cameroon is Africa in miniature. Three of the four language families documented in Africa are represented. Apart from English and French, the official languages, over 50 autochthons languages are spoken languages. The contact between these languages and the official languages of identity is enriching. This language contact, a manifestation as it is of intercultural dialogue, is apprehended among other through a set of loans. In this paper, we dwell on the relationship between autochthons' languages and the relations established between the French and autochthons' languages, including tupuri, fulfulde, massana, mundang and the kera.

Keywords: French, Tupuri, Fulfulde, partnership, Maroua.

1. INTRODUCTION

Parmi les familles linguistiques qui regroupent les langues ordinaires d'Afrique, les phylums Afro-asiatique et Niger-kordofan sont attestés au nord du 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 le français ? Dans quels secteurs d'activités observe-t-on cette cohabitation linguistique ? Telles sont les questions qui seront examinées dans cet article. Celui-ci s'inscrit dans la linguistique de corpus, essentiellement descriptiviste. Sachant que la publicité est un vecteur intéressant en la matière, nous avons recensé 18 affiches qui associent français-langues autochtones afin de procéder à leur analyse. Chef-lieu de la région de l'Extrême-Nord, Maroua connaît un brassage ethnique qui favorise le développement d'un français véhiculaire. Le milieu des affaires

nécessite des échanges langagiers des clients issus de tous les horizons. Le recours au français est indispensable dans la pratique professionnelle. Le corpus est représentatif du français écrit, spontané des citoyens peu ou non scolarisés.

2. CONTACTS DES PEUPLES ET DES LANGUES : LES GRANDES FAMILLES LINGUISTIQUES

Selon Bernd et Derek (2004 : 53), le Cameroun couvre 3 des 4 grandes familles linguistiques africaines : le phylum Nilo-saharien, le phylum Afro-asiatique et le phylum Niger-kordofan. La famille sémitique du phylum Afro-asiatique est représentée par l'arabe-choa alors que la famille Tchadique compte 57 langues réparties en 5 groupes : le groupe Ouest avec le *haoussa* ; le groupe Centre-ouest avec 5 autres sous-groupes ; le groupe Centre-est avec 5 autres ; le groupe Sud avec le *massana* ; le groupe Est avec le *kerá*.

Le Niger-kordofan est le plus représenté avec 187 unités-langues regroupées dans 3 familles : l'Ouest-atlantique : le *fulfulde* ; le Benoué-congo : 146 langues dans 4 sous-familles ; l'Adamawa oubanguienne : 40 langues dans 2 sous-familles. La sous-famille Oubanguienne : 3 représentants ; Celle d'Adamawa comprend 37 langues classées dans 8 groupes : le Mbum avec 12 langues parmi lesquelles *lemundang* et le *tupuri*.

Les Tupuri sont en contact avec des populations généralement locutrices de langues non apparentées à la leur. De nombreux termes *kerá* et *massana* entrent dans le lexique *tupuri* (Ruelland (1992 : 6, 7) :

(1) <i>kerá</i>	<i>tupuri</i>	<i>masana</i>	<i>français</i>
<i>gawlan</i>	<i>gawlan</i>		labret
<i>gunagay</i>	<i>gonogay</i>	<i>gonogayda</i>	initiation
<i>gudmbul</i>	<i>gundubuli</i>		tabouret

Selon Ruelland (1978 : 67) : « Les langues Adamawa ont un seul terme pour désigner 'l'aile' et la 'plume' : *tay*. Le *tupuri* conserve *tay* pour 'plume' mais utilise le terme *gran* pour 'l'aile', terme que l'on retrouve en *kerá* : *geran* ».

3. LE CONCEPT D'EMPRUNT

Pour Hamers (1998 : 136), l'emprunt est un mot qu'on emprunte à une autre langue, sans le traduire. Il s'agit de

[l']intégration à une langue d'un élément d'une langue étrangère. [...]. Les problèmes linguistiques posés par l'emprunt sont surtout : l'intégration au système phonologique de la langue emprunteuse, les modifications de sens, et le réajustement des paradigmes lexicaux troublés par le mot nouveau (Mounin, 1974 : 124).

On distingue l'emprunt de langue et celui de parole. Le second ne concerne que l'individu alors que le premier relève de la communauté linguistique. L'emprunt s'intègre au système lexical de la langue d'arrivée, ce qu'illustrent les occurrences suivantes :

(2) Langue autochtone	terme	forme francisée
massana	<i>abetiddi</i>	<i>abétidi (est perdu)</i>
tupuri	<i>mailai</i>	<i>mailaye (danse)</i>
mundang	<i>gaban</i>	<i>gabanno (qui va se remplir)</i>
fulfulde	<i>saare</i>	<i>saré (concession)</i>

Il y a adaptation à la langue d'accueil ; les ethnonymes se prononcent conformément au système phonique français ; il peut même y avoir un ajustement morphologique : *tpuri* devient *toupouri*, *mundang* s'écrit *moundang*. Une fois adopté par la langue, l'emprunt donne lieu à des dérivations : *toupouriphone*, *moundangophone*, *foufouldephone*, *kérahone*, *massanophone*. Le mode d'association des termes est principalement axé sur le composé.

3.1. Absence de marque : syntagmes figés

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 Maï djiglaou*. 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, composée ou complexe.

En termes saussuriens, 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 [...]. » (1972 [1916] : 172) Ce sont des locutions toutes faites qui intègrent des phrases sans subir des modifications.

Lehman 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 Maï djiglaou* 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 Nossono* 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 Lehman 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.

3.2. Tupuri, fulfulde, français

Au nord-ouest du pays tupuri, le Diamaré est occupé par les Peuls, ennemis légendaires des Tupuri avec lesquels, de nos jours, ces derniers entretiennent des rapports pacifiques. Les Tupuri nomment les Peuls : *jar plada* «gens peuls». Il semble que la forme *tuburi* de l'ethnonyme soit d'origine peule. Cette appellation date de l'époque où les Européens n'accédaient pas directement à cette population. Si les Tupuri sont réfractaires à l'influence peule, leur langue garde cependant des marques du contact avec le fulfulde, à l'instar des termes *feeraa*, *klaar*, *maayo*, *saare*,... La majorité des emprunts à des langues africaines transite par le fulfulde. D'ailleurs, le français est redevable à ce véhiculaire de grande diffusion. Plus d'une affiche commerciale de la ville en témoigne :

(3) *Porte- Mayo*, *Saré hôtel*, *hôtel Karal*, *Ferngo hôtel*

Mayo désigne un cours d'eau. La ville de Maroua est traversée par un fleuve, *Mayo Kaliao*. À l'entrée du pont sur ce fleuve, se trouve un hôtel baptisé *Porte Mayo*. C'est l'entrée de la cité. Plus loin, au quartier Pitoaré, *Saré hôtel* est porteur d'un autre sens culturel. *Saré* signifie «habitation». Le vocable évoque un espace familial où règne un climat de paix ; un hôtel de partage et d'unité. L'*hôtel Karal* s'inscrit également dans la même veine. *Karal*, «champ de sorgho». Le sorgho étant la culture de base de la région, l'expression *hôtel Karal* est un appel en faveur des produits locaux. *Ferngo* est le dérivé de *feerugo* signifiant littéralement « ouvrir les yeux ». Ce dernier cas, proche d'une interférence, désigne un espace de divertissement.

Les emprunts dans les affiches publicitaires ont une portée commerciale. Les promoteurs perçoivent un facteur de développement économique quand on sait que le fulfulde est véhiculaire non seulement au Nord du Cameroun, mais aussi dans une bonne partie de l'Afrique de l'Ouest. Dans le monde des affaires, dit Boureima Diadié (1998 : 134), la consommation des produits « est liée à la valeur

emblématique de la langue qui y donne accès. En effet, l'on accepte mieux des produits de consommation et des services lorsque ceux-ci sont exécutés dans la langue à laquelle on s'identifie ». Toutefois, la composante linguistique se limite pas au français-fulfulde :

(4) *Rawa hôtel, hôtel Nossono, hôtel Mailaye, hôtel Maïdjiglaou*

En tupuri, *raage* signifie « pleurer » et *waest* le morphème de négation ; *rawa* signifie « ne pleure pas ». *Rawa hôtel* est un espace de consolation. Il en va de même d'*hôtel Nossono* quoique situé dans un quartier mal famé, *Pont-vert*. *Nossono* signifie «exactement». C'est le lieu paradisiaque pour ses visiteurs. À un pas de là, on voit l'*hôtel Mailaye*. *Mailayedésigne* la danse de fin d'année tupuri en octobre. Cette période appelée *anchoo* marque la fin de la période de soudure. *Hôtel Mailaye* est donc un appel au divertissement tout comme l'*hôtel Maïdjiglaou* au quartier Domayo.

Le composé *maïdjiglaou* se décrit : *maï* veut dire « fille » et *djiglaou* désigne un village où l'on fabrique des récipients en poterie de haute qualité. Par métonymie, *djiglaou* a fini par désigner le marché de ce village qui a lieu chaque jeudi ainsi qu'une poterie de bonne facture. Dans cette logique métonymique, le terme désigne même du bon *bili-bili*, vin local préparé à base de céréales et servi dans les poteries achetées au marché de Djiglaou. L'*hôtel Maïdjiglaou* évoque à la fois réjouissances et qualité de services.

Au-delà du volet commercial, on décèle le rôle identitaire de ces emprunts. Les Tupuri entretiennent des conflits historiques avec les Peuls. Ces derniers ont tenté jadis l'islamisation forcée de cette ethnie acéphale. Le fulfulde, langue de « l'ennemi », est véhiculaire dans la région. Mais les promoteurs choisissent non pas de composer avec le fulfulde, mais avec le français pour marquer leur refus d'assimilation linguistique. Feckoua (1978 : 32) décrit les circonstances de ces conflits :

[...] la coexistence avec tous [les] peuples entourant le pays [tupuri] n'a pas toujours été pacifique, singulièrement avec la partie septentrionale d'où les Foulbé, sous l'impulsion d'Ousman Dan Fodio, entreprirent une conquête de la région en brandissant l'étendard du Prophète. [...]. Mais ils furent cependant surpris à Gouyou en territoire tchadien [...] par une attaque brutale de tous les villages [tupuri] qui, pour la circonstance, se sont levés en masse avec leurs bâtons, leurs lances et leurs couteaux de jet pour arrêter l'avancée des envahisseurs. Ceux-ci furent battus et trouvèrent leur salut dans une fuite effrénée grâce à leurs chevaux laissant sur le champ de bataille leur butin, de nombreuses dépouilles et les prisonniers, et parmi les morts, Koïranga lui-même.

[...] dans cette expédition périrent de nombreux soldats de Maroua, en particulier des membres de l'aristocratie. [...]. Depuis cette bataille, les Foulbé nourrissaient à l'égard de cette communauté païenne une grande haine.

À travers ce récit, on perçoit des messages identitaires dans les emprunts. Le tupuri apparaît comme symbole de l'autonomie face à l'ennemi légendaire. Le Tupuri emprunte non pas au fulfulde, langue véhiculaire de la région, mais au français pour baptiser son hôtel : *Rawa hôtel, hôtel Nossono, hôtel Maïdjiglaou*.... Salikoko Mufwene (1998 : 161) confirme cette lutte identitaire :

On parle d'identité linguistique surtout dans la mesure où le langage du locuteur révèle son appartenance à un groupe. Ceci se manifeste plus clairement dans des territoires multi-ethniques et plurilingues où l'usage natif d'une langue donnée permet à ceux qui l'entendent et la reconnaissent d'inférer l'affiliation ethnique du locuteur.

3.3. Tupuri, massana, kéra, français

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 massana *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 Fianga, au Tchad.

Au sud-est, se trouvent *baare hoho* ou Mussey, ainsi nommés par les Tupuri en référence à une particularité de leurs chants. Deux des termes tupuri désignant les rites d'initiation : *gonogay* et *goonï* seraient mussey. De nombreuses associations de mots massana-français peuvent être relevées :

(5) *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 :

(6) *hôtel Coffana, hôtel Abetidi*

Coffana vient 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 la dimension alimentaire qu'il emporte : 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 également l'observer ailleurs.

3.4. Tupuri, mundang, français

Au sud-ouest, locuteurs d'une langue apparentée au tupuri, se trouvent les Mundang. Nombreux au Tchad, ils occupent la vallée du Kebbi. Suite aux mouvements migratoires, une tranche de la population a quitté le Tchad pour s'installer dans la plaine du Diamaré au Cameroun. Les Mundang du Cameroun sont appelés les *za-sin*, « gens d'en haut », contrairement à ceux qui sont demeurés au Tchad, les *ka-bi*, « gens d'à côté de l'eau ». Ceux-ci doivent leur nom à la proximité avec le fleuve Kebbi. (Dili, 2010 : 18). Le mundang partage des termes avec le tupuri à l'exemple de *guinarou*, *manmougnéorou*. *Guinarou* signifie « fantôme ». Les Tupuri articulent approximativement, ce qui donne un nouveau mot *manmougnéorou* ou *oumanmouyourï*. Le mundang prête également au français, surtout lorsqu'il s'agit des noms d'hôtels :

(7) *hôtel Gabanno*, *Mazoumni hotel*, *Yakki hôtel*

où *gaban* désigne un village et *no* veut dire « il y a ». Le composé signifie « ce qui va se remplir ». *Gabanno hôtel* renverrait à un espace élitiste où le nombre de place est limité ; il faut presser les pas pour en trouver une. L'expression *gabanno hôtel* traduit ce que Beniamino (1998 : 94) appelle la « complémentarité fonctionnelle » où le complément déterminatif *gabanno* est porteur d'un sens significatif. Mais, *mazoumni* peut être décomposé en *ma* qui renvoie à la gent féminine et *zoumni* fait allusion à la parenté. Donc *Mazoumni hôtel* est un lieu où l'on rencontre son *âme sœur*. Il en va de même de *Yaki hôtel* où *yaki* signifie « aimer entre nous », l'amour réciproque, sans hypocrisie.

4. CONCLUSION

En définitive, le contact entre les langues autochtones à l'Extrême-Nord camerounais est fort dynamique : tupuri, mundang, massana, kéra et fulfulde se prêtent mutuellement des mots en vue de la communication interculturelle. Au contact de ces langues autochtones, le français s'enrichit de nouveaux éléments créés dans un contexte socioculturel où ceux qui parlent le français 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 la composition et de l'emprunt a montré que la morphologie du français camerounais est constamment réinventée dans les milieux d'affaires, lieu de rencontre des personnes de tous les horizons ; 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.

Bibliographie

- Balga, J. P. (2012) *Le français en contact avec le tupuri à Maroua (Cameroun) : phonologie, morpho-syntaxe et imaginaire linguistique*, thèse de Doctorat, Université de Ngaoundéré.
- Beniamino, M. (1997) « Complémentarité fonctionnelle » in Moureau, M. L. (éd.), *Sociolinguistique : concepts de base*, Bruxelles, Pierre Mardaga, pp. 94-100.
- Benveniste, E. (1974) *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- Bernd, H. et Derek, N. (2004) *Les langues africaines*, Paris, Karthala.
- Boureima, D. (1997) « Économie » in Moureau, M. L. (éd.), *Sociolinguistique : concepts de base*, Bruxelles, Pierre Mardaga, pp. 131-135.
- Dili Palaï, C. (2010) *Parole-vertige. Essai sur les proverbes moundang*, Yaoundé, CLE.
- Feckoua Laoukissam, L. (1977) *Les hommes et leurs activités en pays toupouri du Tchad*, Thèse de 3^e cycle, Paris III.
- Grevisse, M. (1964) *Le Bon usage*, Paris, Duculot.
- Hamers, J. F. (1997) « Emprunt », in Moureau, M. L. (éd.) *Sociolinguistique : concepts de base*, Bruxelles, Pierre Mardaga, pp. 281-282.
- Lehman, A. et Martin-Berthet, F. (2003) *Introduction à la lexicologie, sémantique et morphologie*, Paris, Nathan.
- Mounin, G. (1974) *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Pottier, B. (1974) *Linguistique générale*, Paris, Klincksieck.
- Ruelland, S. (1978a) « Le tupuri (langue Adamawa) et les langues tchadiques voisines : comparaison lexicale » in *Préalables à la reconstruction du proto-tchadique*, Paris, SELAF, pp. 157-175.
- Ruelland, S. (1992) *Description du parler tupuri de Mindaoré, Mayo-Kebbi (Tchad) : phonologie, morphologie, syntaxe*, thèse de Doctorat d'État ès lettres, Université de la Sorbonne-Nouvelle, Paris III.
- Salikoko, M. (1997) « Identité » in Moureau, M. L. (éd.), *Sociolinguistique : concepts de base*, Bruxelles, Pierre Mardaga, pp. 160-165.
- Saussure, F. (1972 [1916]) *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

Jean Paul BALGA – Professor at the *Higher Teachers' Training College* of Maroua, Cameroon. He teaches the didactics of French and linguistics, including the utterance and French lexical semantics. Member of the Francophone Network of Sociolinguistics, he worked on the phenomenon of language contact, namely the coexistence of autochthonous languages with French Cameroon.

PRÉSENTATION DE PROJET

***ClipFlair* – un progetto innovativo nel campo dell'insegnamento e dello studio delle lingue straniere**

Anamaria COLCERIU

Università Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract. At a time when the audiovisual in its various modes is getting the upperhand over the written word in the field of learning and knowledge, a project such as ClipFlair (Foreign Language Learning through Interactive Revoicing and Captioning of Clips) proves its currency, having the potential to inspire innovative teaching resources for the acquisition and pedagogy of foreign languages. Based on the use of interactive audiovisual materials, the proposed ClipFlair teaching units develop the four skills covered by a “conventional” lesson, primarily through revoicing and captioning. Capitalizing on the latest achievements in the field of electronics, the project aims as well at creating a “social learning network”, providing users with access to a “virtual library” and the opportunity to interact with other users (native speakers and tutors).

Keywords: audiovisual, continuous learning, *captioning*, *revoicing*, web platform, virtual library, Applied Modern Languages studies

1. PRESENTAZIONE GENERALE DEL PROGETTO

Foreign Language Learning through Interactive Revoicing and Captioning of Clips (ClipFlair, 2011-2014) è un progetto europeo che fa parte della serie di programmi per l'istruzione e la formazione durante *l'intero arco della vita*, proposto dall'Università Pompeu Fabra di Barcellona, in collaborazione con: l'Universitat Autònoma di Barcellona, l'Imperial College di Londra, la Facoltà di Lettere

dell'Università Babeş-Bolyai di Cluj-Napoca (Romania), l'Universidad de Deusto

di Bilbao (Spagna), la Tallinn University (Estonia), la University of Warsaw (Polonia), la Universidade do Algarve (Portogallo), la National University of Ireland, Galway (Irlanda) e il *Research Academic Computer Technology Institute di Rio-Patras (Grecia)*.

La finalità del progetto consiste nella creazione di risorse didattiche innovative, incentrate sull'uso di materiali audiovisivi (brani di film, documentari,

reportage, film d'animazione, video musicali) nell'attività di insegnamento e di studio delle lingue straniere. Più precisamente, si tratta della elaborazione di unità di apprendimento (lezioni) che mirano a sviluppare le quattro abilità di un'unità didattica classica – produzione scritta, produzione orale, ascolto, lettura –, partendo dall'uso “interattivo” dei materiali audiovisivi proposti, attraverso attività tipo *revoicing* (doppiaggio, descrizione audio, recitazione o interpretazione musicale¹) e *captioning* (attività che riguarda qualsiasi forma di interazione tra immagine e parola, come la sottotitolazione, la trascrizione video, il commento o le annotazioni inserite nei video).

L'obiettivo principale del progetto consiste dunque nella creazione di una piattaforma elettronica che l'utente potrà utilizzare per svolgere attività tipo *revoicing* o *captioning*, nonché nella creazione di una rete che faciliti la comunicazione tra gli utenti e la loro collaborazione durante lo svolgimento delle attività. Una biblioteca virtuale, in altre parole, che conterrà oltre 300 attività didattiche in 15 lingue: 10 lingue di paesi/zone da dove provengono i membri del progetto (inglese, estone, greco, polacco, portoghese, romeno, spagnolo, ma anche le lingue basca, catalana e irlandese) e altre 5 lingue che vengono insegnate presso i dipartimenti di lingue straniere delle università che partecipano al progetto (arabo, cinese, giapponese, russo e ucraino).

Le unità proporranno attività didattiche elaborate secondo i livelli di competenza linguistica descritti dal Codice comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER)² e saranno corredate da guide per le attività creative e da criteri di valutazione. Questo nuovo metodo di insegnamento apre una prospettiva moderna, attuale, costruita sulla varietà dei materiali didattici e sulla capacità del testo audiovisivo in sé di attirare l'attenzione dell'utente, in un'epoca in cui l'immagine sembra avere la meglio sulla parola scritta. Il progetto sfrutta dunque le più recenti conquiste dei media (piattaforme web, videoclip, varie forme di socializzazione in rete), cercando di attirare un numero sempre più grande di utenti³.

Tra gli aspetti pragmatici delle attività didattiche descritte annoveriamo anche la presentazione degli elementi linguistici e culturali in contesti comunicativi concreti, insieme all'illustrazione di elementi appartenenti alla cultura non verbale: linguaggio mimico-gestuale, codici prossemici, valori e simbolismo degli spazi vitali di una certa comunità linguistica.

¹ *Karaoke*, per esempio.

² Cfr. http://www.languagepoint.eu/pagina.asp?c_Page=57&c_Template=1&c_SubCat=48&c_Cat=8&d_Page=Tabella%20livelli%20QCER&Lang=

³ Cfr. <http://eacea.ec.europa.eu: Application Form Lifelong Learning Programme/ Description of the project, pp. 24-27.> Dopo una prima tappa di elaborazione dei materiali didattici, il progetto propone una tappa di divulgazione, di utilizzo e di valutazione dell'impatto di queste attività sugli utenti.

L'accessibilità della piattaforma elettronica, la versatilità dei contesti di utilizzo (in classe, a distanza, da autodidatta), ma anche la modernità del metodo di insegnamento e di studio delle lingue straniere (il quale presuppone un percorso didattico inedito, che mette al centro delle attività l'interazione immagine-testo) sono il punto forte di un progetto che mira a coinvolgere un numero sempre più grande di utenti. Autori delle attività didattiche, insegnanti e studenti costituiranno una comunità "in rete" che condividerà conoscenze ed esperienze linguistiche. Inoltre, questo metodo di insegnamento offrirà agli utenti la possibilità di interagire con parlanti nativi della lingua che vogliono studiare⁴.

Si prefigura così la creazione di una forma di "socializzazione in rete a fini didattici" (direi io, coniando un'espressione molto usata oggi nel campo elettronico), attraverso la quale viene facilitata la comunicazione tra persone appartenenti a diverse aree linguistiche e culturali. Un'altra meta del progetto è, dunque, la creazione di una comunità in rete, attiva, in continua espansione, che svilupperà e condividerà risorse varie nell'insegnamento e nello studio di una lingua straniera.

ClipFlair propone, quindi, attività didattiche con una struttura originale, indipendente dai sistemi e dalle politiche nazionali di insegnamento, che promuovono la continuità del processo educativo, indifferentemente dal livello di preparazione e dall'età dell'utente, all'interno di quello che si potrebbe chiamare "istruzione e formazione durante l'intero arco della vita".

2. ATTIVITÀ DIDATTICA *CLIPFLAIR*: SCENARIO E LEZIONE

Per mettere in risalto il contenuto specifico di un'unità didattica *ClipFlair*, presenterò brevemente a) uno scenario che ho elaborato in veste di membro del progetto, per riportare poi b) un esempio concreto di lezione proposta per lo studio della lingua romena.

a. Essendo solo un'ipotesi di lavoro, lo scenario traccia le linee guida di un'unità didattica che potrà avere poi vari contenuti.

Il quadro generico: l'utente (lo studente) guarda il brano di un film (per esempio un dialogo di qualche minuto fra due personaggi) il cui contenuto linguistico è adeguato, dal punto di vista grammaticale, lessicale, culturale, ecc., al tema della lezione.

Le tappe dell'attività:

1. la visione del film in lingua straniera (L2), senza sottotitoli;
2. la seconda visione del brano, con la soppressione di alcune battute: si sentono solo le battute di un personaggio, mentre quelle del

⁴ Per approfondire cfr. <http://clipflair.net/57/welcome-to-clipflair/#.UGQaqrIgc18>.

secondo appaiono come sottotitoli; il testo di questi sottotitoli contiene spazi vuoti, da compilare con vari elementi verbali (la scelta dei contenuti sarà strettamente connessa alla tematica della lezione);

3. l'utente/lo studente presenta la propria variante e la paragona con quella di altri utenti/compagni; le varianti possono essere raggruppate poi in paradigmi che aiuteranno ad approfondire vari aspetti lessicali, grammaticali, ecc.;
4. vengono verificate poi le risposte con una nuova visione del filmato; le risposte inesatte possono essere usate a fini diversi: lo sviluppo del lessico, il chiarimento di alcuni concetti, l'analisi contrastiva, ecc.
5. si può richiedere poi la sottotitolazione nella lingua madre (L1).

I vantaggi di una attività di questo genere riguardano, ovviamente, la sua capacità di proporre i contenuti di un'unità didattica classica sotto l'involucro attraente delle tecniche media, sempre più usate nel campo dell'insegnamento e del sapere. In più, alla modernità del metodo di insegnamento si aggiunge, come detto sopra, il vantaggio della versatilità del contesto di utilizzo e della creazione di una rete di utenti che condividano saperi ed esperienze linguistiche e culturali.

b) Una delle unità didattiche che ho ideato per il progetto *ClipFlair* propone la visione di un brano del film romeno "Doi vecini" ("Due vicini"), una commedia del regista Geo Saizescu, del 1959, tratta dal racconto del famoso scrittore Tudor Arghezi. Il film illustra, in modo satirico, il rapporto tra due famiglie borghesi che alloggiano nello stesso edificio, un rapporto teso, non privo di problemi e litigi.

Il brano proposto presenta la scena in cui le due vicine acquistano da un venditore ambulante delle arance, scagliando, l'una contro l'altra, dalle finestre del proprio appartamento, insulti e parole ingiuriose.

I requisiti della lezione riguardano la capacità di comprensione del testo filmico visto come insieme di immagini e parole. Lo scenario propone attività varie, incentrate, da un lato, su abilità linguistiche (comprensione del testo orale e del testo scritto, conoscenze lessicali e grammaticali, punteggiatura, ecc.) e, dall'altro, su abilità tecnico-informatiche (inserimento di sottotitoli, descrizione audio, doppiaggio, ecc.).

Per maggiore chiarezza, ritengo opportuno sottoelencare i requisiti che questa lezione propone:

1. Guardate l'incipit del filmato e trascrivete, per uno spettatore non udente, le parole gridate dai venditori ambulanti.
2. Guardate l'intero filmato e completate i sottotitoli dati con:

- a. verbi all'imperativo (le forme dell'infinito di questi verbi sono: *a da (dare)*, *a alege (scegliere)*, *a se zgârci (essere parsimonioso)*, *a prinde (prendere)*);
 - b. sostantivi in vocativo – forme allocutive;
 - c. segnali discorsivi: *hei (ehi!)*, *hai (dai!)*, *vai de mine (ahimè)*, ecc.
3. Completate, con lo stesso tipo di parole, il testo che segue e inserite i sottotitoli nel filmato. Attenzione, questa volta mancano anche i segni di punteggiatura che dovete introdurre al posto delle parentesi!
- Ce() () nu face nimic () conită. Ia, ()
ce frumoase sunt () Astea special pentru dumneavoastră le-am
oprit.
.....,, Marițo, () Ai să-mi dai restul la
o hârtie de o mie()
....., ce faci() N-ai()
N-am() conită () zău() Poate are dumneai să schimbe()
....., ți-ai găsit milionara()
4. Insieme ad altri compagni, ricostruite il dialogo, recitando la parte di uno dei personaggi. Registratevi (*revoicing*)! Prestate attenzione all'intonazione delle frasi esclamative ed interrogative!
 5. Descrivete i due personaggi femminili (le vicine) e il loro rapporto partendo da aggettivi tipo: *tensionat (teso)*, *invidios (invidioso)*, *orgolios (orgoglioso)*, *bogat (ricco)*, *modest (modesto)*, *extravagant (stravagante)*, *scump (caro)*.

Si tratta, come si può notare subito, di un'unità di apprendimento (lezione) con un contenuto inedito che mira tuttavia a sviluppare le quattro abilità di un'unità didattica classica: produzione scritta (la descrizione del rapporto tra le due vicine e la trascrizione delle parole di alcuni personaggi), produzione orale (gli esercizi tipo *revoicing*), ascolto (comprensione delle parole del testo audiovisivo), lettura (dei sottotitoli), partendo dall'uso "inter/attivo" del filmato proposto. Inoltre, come già detto in precedenza, questo metodo di insegnamento offre agli utenti la possibilità di interagire con gli autori delle attività didattiche, con gli insegnanti, ma anche con parlanti nativi della lingua che vogliono studiare, all'interno di una comunità "in rete" che condividerà conoscenze ed esperienze linguistiche.

3. IL PROGETTO *CLIPFLAIRE* LA LINEA DIDATTICA LMA

La partecipazione della Facoltà di Lettere dell'Università Babeş-Bolyai, in veste di membro, al progetto *ClipFlair* offre la possibilità di aprire nuove prospettive tanto sul piano della promozione della lingua romena come lingua straniera, quanto su quello dell'implementazione di metodi didattici inediti, moderni ed efficaci nell'insegnamento delle lingue straniere in generale.

Da'altro canto, l'elaborazione e l'utilizzo di materiali didattici tipo quelli proposti dal progetto *ClipFlair* è in sintonia con il profilo, gli obiettivi e le competenze specifiche della linea didattica LMA (Lingue Moderne Applicate).

Durante il processo di elaborazione dei materiali vengono prese in considerazione, come abbiamo già sottolineato, tutte e quattro le abilità di un'unità didattica classica: produzione scritta, produzione orale, ascolto e lettura – insieme di competenze che stanno anche alla base delle discipline della linea didattica LMA.

Presso il Dipartimento di Lingue Moderne Applicate, lo studio del lessico, della terminologia e della fraseologia specifiche dei vari contesti di utilizzo delle lingue straniere studiate, nonché le principali coordinate della storia, della cultura e della civiltà dei paesi dove si parlano le rispettive lingue costituiscono le competenze chiave del modulo intitolato *Lingua moderna per obiettivi specifici e studi culturali*. Questo modulo viene proposto dal percorso formativo LMA nel primo e nel secondo anno accademico, sotto forma di corsi, corsi pratici e seminari.

La capacità di identificare, di analizzare e di usare i diversi tipi di linguaggio e i diversi registri linguistici (testi orali o scritti, in vari contesti professionali e culturali), l'abilità di comprendere e di interpretare testi orali o scritti con carattere generale o specializzato, l'uso delle lingue straniere in contesti comunicativi concreti, all'interno di dibattiti su certi temi, ma anche l'impiego di tecniche traduttive adeguate si annoverano tra le competenze mirate dai corsi di produzione orale e scritta e di traduzione, offerti dalla linea didattica LMA. Le diverse tecniche di traduzione (orale o scritta) vengono approfondite successivamente, durante la laurea triennale LMA, per essere sviluppate poi con i corsi della laurea specialistica, tramite l'acquisizione di tecniche traduttologiche avanzate, tipo doppiaggio e sottotitolazione⁵.

L'acquisizione di tali competenze rappresenta anche l'obiettivo principale delle attività didattiche proposte dal progetto *ClipFlair*, incentrate, pure esse, sulla capacità di sviluppare competenze di analisi e di produzione di testi, di valutare in modo giusto le varie situazioni comunicazionali, di elaborare scenari e di interagire

⁵ Le competenze elencate si ritrovano nella descrizione delle discipline del Dipartimento LMA.

in contesti socio-culturali determinati e determinanti per i partecipanti all'atto comunicativo. A tutto questo vanno aggiunti i vantaggi dell'utilizzo di materiali audiovisivi (con un impatto più forte sull'utente) e lo studio in rete, con la possibilità di accedere simultaneamente diverse pagine web, di avere un permanente dialogo con altri utenti e di godere della supervisione di un tutor.

Al di là dell'inserimento nell'ampio campo dei metodi moderni di insegnamento/di studio delle lingue straniere, in generale, "la biblioteca" *ClipFlair* potrà rappresentare dunque "un serbatoio" di materiali didattici ausiliari per le diverse discipline del Dipartimento di Lingue Moderne Applicate della Facoltà di Lettere e per i corsi di lingue straniere che lo stesso dipartimento propone, attraverso il Centro per le Industrie delle Lingue (CIL), sotto il nome di corsi per lo studio della "terza lingua", "corsi di aggiornamento" o corsi di "pratica intensiva della lingua".

Sitografia

<http://eacea.ec.europa.eu>

<http://clipflair.net/57/welcome-to-clipflair/#.UGQaqrIgcI8>

http://www.languagepoint.eu/pagina.asp?c_Page=57&c_Template=1&c_SubCat=48&c_Cat=8&d_Page=Tabella%20livelli%20QCER&Lang=

Anamaria COLCERIU Docente di lingua italiana e di lingua romena presso il Dipartimento di Lingue Moderne Applicate della Facoltà di Lettere, Università Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca; campi di ricerca: linguistica e semiotica del testo, traduttologia; membro CLRAD.

Comptes rendus

Miorița Ulrich, Diana Moțoc (éds.), *Traduction sans frontières. Mélanges offerts à Rodica Baconsky*, Florești–Cluj, Editura Limes, 2012.

Ce recueil rassemble les contributions de plusieurs disciples de Madame Rodica Baconsky, traductrice et enseignante, le chef de file des Langues Modernes Appliquées à Cluj-Napoca. Dès 1991, cette filière pionnière en Roumanie jouit du plus grand prestige en raison des débouchées généreuses qu'elle offre, notamment la traduction et l'interprétariat au sein des institutions européennes.

Les articles couvrent essentiellement les domaines de la traduction, de l'interprétation et de la critique littéraire ; leurs auteurs sont des universitaires formés à l'école clujoise, sur lesquels la personnalité de Rodica Baconsky a exercé une influence définitoire

L'ayant connue moi-même, et ayant travaillé sous sa coordination lors de quelques collaborations avec le Département des Langues Modernes Appliquées, je peux comprendre la motivation des exergues de chaque article, autant de témoignages touchants des auteurs, à travers lesquels se dessine le profil intellectuel et humain de Madame Rodica Baconsky. Dans ce microcosme qui est le monde universitaire, elle a toujours su accueillir les collègues, les étudiants et les jeunes en début de carrière avec générosité et disponibilité, en leur inspirant de la confiance et en imposant, élégamment et apparemment sans aucun effort, une attitude professionnelle exigeante et un haut standard de la qualité du travail.

Sans prétendre faire une analyse poussée des articles du volume, glanons quelques bribes des réflexions que ses collègues ou anciens étudiants partagent, derrière lesquelles s'entrevoit, une fois de plus, la vision généreuse sur la complexité du phénomène de la traduction, héritée de l'intellectuel artiste qui est Rodica Baconsky.

À partir des références telles Coșeriu, Delisle, Steiner, Meschonnic, Octavio Paz ou Paul Valéry, Diana Moțoc analyse le processus traductif dans sa dimension créative intrinsèque, en valorisant le parallélisme entre la création et la traduction des textes littéraires. Le traducteur partage des traits avec l'écrivain mais aussi avec le critique, l'expérience du vécu étant un paramètre qui enrichit sa créativité.

Olivia N. Petrescu établit une hiérarchie des difficultés qu'elle a rencontrées dans la traduction des culturèmes du roman mexicain *Un dulce olor a muerte*, de G. Arriaga. En empruntant des termes de la gastronomie, sa démarche distingue entre des culturèmes tenant à la gastronomie douce (éléments culturels peu difficiles), aigre-douce (difficulté moyenne), salée (licences littéraires, éléments du langage parlé, les imprécations et les mots vulgaires, voire des

éléments incongrus par rapport à l'espagnol standard) et piquante (qui expriment, d'après l'auteure, l'essence de l'esprit mexicain, la ferveur passionnée des lieux, rendue par une généralisation du jargon). Illustré (ou devrait-on dire plutôt « pimenté » ?) d'exemples et de commentaires, son texte se constitue en une analyse justificative de solutions ou de variantes, dans une perspective comparative avec la langue roumaine.

À partir du mot roumain *dor*, réputé intraduisible, en analysant une multitude d'occurrences et de contextes, Alina Pelea montre la richesse des solutions des traducteurs du roumain vers le français. Que ce soit l'explication en paratexte, le report, voire des tournures bizarres qu'un lecteur natif de langue française n'acceptera peut-être pas, le défi de l'intraduisible est mué en (é)preuve de liberté. Deux idées semblent essentielles et méritent quelques moments de réflexion pour tout traducteur : la recherche en soi importe finalement plus que tout, plus que le résultat, semble finement suggérer l'auteure de l'article. Cette recherche est d'autant plus importante qu'elle acquiert une valeur existentielle et devient recherche de soi dans la découverte de l'autre.

Adriana Neagu réinvestit des concepts tels la mimésis, la diégésis, le texte scriptible et le texte lisible dans le domaine de la théorie de la traduction et de l'interprétation. Gheorghe Lascu nous donne quelques repères en ce qui concerne les problèmes posés par la traduction des chiffres. Suite à l'analyse des réponses des étudiants, Anca Greere s'enquiert sur la juste distribution de la théorie et de la pratique dans les programmes d'études en Langues modernes appliquées. Iulia Bobăilă procède à une lecture-interprétation d'un roman ayant comme sujet sinon un traducteur en train de se former, du moins la traduction en tant que moyen révélateur de soi pour un traducteur en herbe à l'âge fragile de la fin de l'enfance (Rose Tremain, *The Way I found her*, 1997/1998). Miorița Ulrich se penche sur les traductions allemande, espagnole et roumaine du roman *La Disparition*, de Georges Perec, célèbre en raison de l'absence de ses pages de la lettre *e*.

Quelques articles traitent des traductions spécialisées. Adina Cornea propose une méthode de traduction des textes dans le domaine des sciences économiques. Soumettant les scripts d'une série de dessins animés au crible d'un très complexe protocole d'analyse, Cristina Varga montre les difficultés qui apparaissent dans le sous-titrage de ce genre cinématographique apparemment facile et transparent.

Deux articles sont consacrés à l'interprétation : Renata Georgescu répertorie les différents types de stress auquel l'interprète est soumis, tout en suggérant des moyens de gestion de cette réalité qui peut être à la fois un frein qu'un élément positif. Dans le souci d'assurer un retour profitable pour les étudiants, Maria Iaroslavski analyse les réponses des évaluateurs interprètes de conférence à un questionnaire sur les difficultés de l'évaluation de l'interprétation simultanée.

La troisième partie des *Mélanges* recèle des essais de critique de la critique. Izabella Badiu relit ingénieusement Roland Barthes et réinvestit l'argumentation de ce dernier à propos de la photographie dans le but d'une analyse du genre diariste. Ioana Both plaide pour une stylistique du texte interprétant qu'elle illustre par une lecture de Starobinski, dans le but de cerner la figure du critique telle qu'elle se laisse voir dans les figurations du sujet interprétant. Gabriel Marian scrute les métaphores sur la littérature à l'œuvre dans le discours du paradigme structuraliste et arrive à la conclusion que la méthode se disperse dans une multitude de pratiques individuelles, qui autorisent l'assimilation du texte critique à une œuvre d'art. Dans le débat à propos de l'(in)existence d'une littérature suisse romande, Mihaela Toader se situe du côté des défenseurs de cette lignée à part, qui se caractériserait principalement par un rapport privilégié à la nature, Corinna Bille étant un nom représentatif. Anamaria Colceriu procède à une étude comparative de ce qu'elle appelle des textes-discours romanesque et filmique.

Cinq auteurs sont rangés sous *Miscellanea*, rubrique placée sous le signe de l'interdisciplinarité. Manuela Mihăescu fait le point sur les théories actuelles de la connaissance, qui n'est plus envisagée uniquement en tant que processus d'évolution, mais aussi comme un mode de vie soumis à la consommation. Le mode de vie actuel est analysé sous un autre angle par Bogdan Aldea, notamment à travers les mutations observées dans la dynamique urbaine. Deux articles portent sur le discours de la presse contemporaine : celui de Nora Mărcean, sur l'expression de la causalité discursive en langue roumaine, et celui de Liana Muthu sur les structures linguistiques concentrées, courtes, en langue anglaise. Enfin, à côté d'un article sur Bjørnstjerne Martinus Bjørnson, le prix Nobel de la littérature norvégienne en 1903, Sanda Tomescu Baciu clôt le recueil par la traduction du norvégien de deux poèmes contemporains.

Nous remarquons la belle couverture du volume – une reproduction d'un tableau de Mariana Bojan, en écho à la quatrième de couverture qui reprend un morceau choisi du travail de Rodica Baconsky en tant que traductrice.

Ana Coiug

Thomas Lenzen, *Traductologie pour LEA*, Rennes, PU Rennes, 2012.

Traductologie pour LEA s'appuie sur une longue et solide expérience d'enseignement des disciplines traductologiques en LEA et sur l'expertise personnelle de l'auteur qui est un spécialiste réputé dans ce domaine, fonctionnant également comme maître de conférence à l'Université de Nantes, traducteur indépendant et expert judiciaire près la Cour d'Appel de Rennes. Thomas Lenzen part du constat que, même si la traduction est pratiquée par tous les étudiants LEA

tant au niveau licence qu'au niveau master, bien souvent, ceux-ci rencontrent de gros problèmes d'ordre méthodologique. Activité d'enseignement et de d'apprentissage, la traduction est globalement perçue comme une activité de médiation entre les langues-cultures et elle suppose inévitablement un effort permanent pour lier la réflexion théorique à la mise en pratique. Parfaitement conscient de l'importance de la théorie dans l'enseignement de la traduction et dans l'exercice professionnel de celle-ci, mais conscient aussi du fait que l'importance de la traduction ne saurait jamais être réduite au simple rôle de vecteur par lequel les connaissances circulent rendant ainsi possible la transmission et la dissémination du savoir, l'auteur du livre approfondit cette fonction de la traduction en l'associant à d'autres pour permettre aux usagers de mieux appréhender les différentes dimensions de la traduction et d'en étudier la pratique de manière critique. Il réussit ainsi à combler un immense passif au niveau de la méthodologie. Mais, pour y parvenir et pour décrire la place de la traduction en LEA, l'auteur part des fondements théoriques du traduire et s'occupe dans le premier chapitre de son ouvrage des apports de la linguistique comparée, des contours et de l'agencement interne de cette discipline qui s'est – comme le dit lui-même – « assez tardivement émancipée de ses origines linguistiques ». Ce rappel des réflexions qui ont déjà marqué le débat général sur la traductologie est suivi d'une présentation des directions majeures qui structurent le champ de la recherche traductologique pour affirmer le caractère éminemment interdisciplinaire de cette discipline.

La deuxième partie du livre se donne pour but d'examiner et d'expliquer l'objet central de la traductologie. Elle est basée sur un corpus constitué par des occurrences textuelles spécifiques que l'auteur analyse dans le détail. L'approche en est principalement descriptive ce qui permet de mieux faire ressortir le caractère fondamentalement stratégique de l'activité de traduction.

La troisième partie aborde successivement les disciplines qu'implique une activité traduisante efficace : analyse du discours, recherche documentaire, sémantique lexicale comparée, lexicographie, terminologie et terminographie, rédaction et informatique appliquée à la traduction.

L'analyse discursive préalable à la traduction est d'une importance cruciale pour la démarche du traducteur professionnel et elle part de ce que l'auteur appelle une lecture « orientée » nécessaire avant tout, à l'identification des caractéristiques majeures du document source. Ce type de lecture permet de répertorier les difficultés présumées de traduction, de les résoudre et de proposer déjà, à l'étape d'une bonne compréhension du texte, ses premières solutions de traduction.

La recherche documentaire est elle-aussi une pratique incontournable, voire obligatoire, reposant sur des compétences transversales telles la compétence documentaire générale. De ce fait, l'auteur de l'ouvrage aborde successivement la compétence documentaire en traduction, la compétence en différentes opérations documentaires et en la recherche documentaire et terminologique, celles-ci étant de

nature à aider le traducteur dans son travail sur des documents dont il n'est pas l'auteur et qui nécessitent, dans la plupart des cas, un travail complémentaire pour identifier les informations dont il ne dispose pas toujours avant d'entamer son projet de traduction.

Une initiation au domaine de la terminologie bilingue ou multilingue étant aussi indispensable, l'ouvrage propose une esquisse du domaine et en approche quelques aspects particuliers dont la distinction entre terminologie et lexicologie, le terme, terminologie, la terminologie et langue(s) de spécialité, la classification des terminologies constituées.

La rédaction, dernière étape du processus traduisant constitue de par sa complexité, une activité qui nécessite une attention particulière. Conscient de son importance, l'auteur s'attarde dans le chapitre 9 du volume (entièrement réservé d'ailleurs à la rédaction et à l'informatique appliquée à la traduction) sur sa place dans le processus de traduction, sur les conventions génériques, les positions à prendre face à la macrostructure du texte source, sur les variations de la microstructure, comme sur d'autres aspects tels l'intégration des composantes visuelles, le contrôle de qualité, la rédaction en tant que métier sui generis, l'archivage et l'analyse de textes parallèles.

Livre exceptionnel, d'une utilité indiscutable pour tout traducteur, *Traductologie pour LEA* offre une lecture vraiment très agréable, intéressant un public assez large, mais bien ciblé, formé d'enseignants des disciplines traductologiques, d'étudiants LEA (licence et master) et de professionnels de la traduction.

Mihaela Toader

Ildikó Horváth, *Interpreter Behaviour: A Psychological Approach*, Budapest, Prime Rate Kft., 2012.

The increasing interest in interpreting practice and its continuing relevance to brain functions and cognition has in the latter day become a reassuring sign of it coming of age. To the great satisfaction of trainers and trainers of trainers, new material, either in the way of academic reference works or of guidebooks, text- or workbooks, comes out regularly, raising awareness of the complexities the process entails and the part played by interpreters in the global community. As more companions see the light of print, a legitimate question arises as to the kind of material likely to be more effective didactic-wise and enhance interpreting skills, the 'hands-on' approach or the academic studies featuring scholarly work. And whereas, typically interpreters tend to care little about the latest theoretical findings and would perhaps much rather salute the appearance of practical manuals, prescribing how the interpretation act should be conducted, for those involved in

interpreting pedagogy, craving adequate methodologies, literature in the field can prove a veritable gold mine of resources and know how. It is particularly the case of studies such as the above which seek to provide a holistic vision of and do full justice to the multidimensional, transdisciplinary nature of the practice.

The choice of an integrative approach is one of the first noteworthy attributes of the study under review, IS literature so far adopting for the larger part perspectives informed by psycho-linguistics and cognitive psychology. Thus, most secondary works examine the articulations of interpreting and perception, attention, memory, language use, bilingualism, the linguistic and the extra-linguistic variables. Few thus choose to discuss interpreting in a broader, socio- and psycho-linguistic context, and while at it, delve in the metalanguage of the subject, thus equally responding to both trainer and trainee needs.

Enjoying a twofold background as former trainee in interpreting and translation, the author of the present volume takes a combined theoretical and practical approach, providing both a panoramic and an in-depth look at the many faces of the interpreter physiognomy. Drawing on the analogy between interpreting practice and sports training, *Interpreter Behaviour* offers an insider's view into the inherent difficulty of the practice. Looking at interpreting performance from a multidisciplinary angle, Horváth concentrates on sports psychology, in so doing shedding new light on how psychology influences interpreter performance, and benefitting practitioners working in different modes of interpreting, ranging from consecutive, simultaneous, whispering, remote, court and community, phone and television interpreting.

Structured around the chief modes of interpreter behaviour, communication, linguistic, speech and creative behaviour, the book re-contextualises the process of interpreting, focusing not simply on the mechanisms involved in interpretation, but also on their deeper psychological underpinnings. As well as observing the 'behavioural' dimension of interpreting, a distinctive feature of the present volume is that it stresses self-evaluation and autonomous learning, both playing a crucial part in interpreting trainee behaviour. It is commonplace knowledge that performance improvement in interpreting is subject to constant, assiduous, indeed to relentless practice. The degree to which this is so, however, as well as the high level of training specificity required in the process, are less debated. Also, while technique represents one of the core issues in interpretation, its actual acquisition and development is an underresearched subject in IS companions, most of these being either too prescriptive or too technical when it comes to describing the exact stages and strategies involved. It is one of the principal merits of Dr Horváth's book to show that, as in the case of hard-training sports, high performance technique in interpretation is the result of a well-calibrated exercise, one that builds on inborn talent to create a strong foundation for primary and complementary skills, by alternating high intensity and high endurance exercise types. In this sense, the book indicates clearly, albeit indirectly,

that a competitive interpreter abides by the principles of competing enduring athletes, i.e.: the progression, moderation, variation, individual differences, and diminishing return principle. Especially productive among the comparative points the study establishes are self-control, mental training, and tension-defusing exercises, all performance boosters in both sports and interpreting and key ingredients in stress management and remedial action.

To the extent that it provides a systematic and nearly exhaustive presentation of all major phenomena at play in the process of interpreting, each endorsed by a thorough and eye-opening account of their psychological triggers, *Interpreter Behaviour* shapes itself in the form of a monograph of interpretation, highly comprehensive, descriptive and analytical at one and the same time, in this, speaking to a considerably large audience, to applied linguists with a declared interest in interpretation, as well as to active, freelance interpreters and trainers. Touching on a whole diversity of topics ranging from cross-cultural competence, meaning making, cognitive flexibility, information processing, spoken language as well as sign language interpreting, it reflects on broader aspects pertaining to interpretation and human cognition. Paying tribute and making abundant reference to the work of luminaries of IS, Dr Horváth authors here a seminal work in its own right. As for what one takes away as interpreter practice tools, whether the insights into the interpreter's brain and hemispheric dominance, the sophisticated models of perceptual segmentation and optimal input rate, or practical advice on how to 'slice up one's sentences', is of course a matter that comes down to one's own training and professional formation.

Ultimately, the volume demonstrates there is more to interpreting than dextrous communicating aptitudes doubled by keen attention to detail and a stupendous memory span, indeed that IS has now 'grown up' into TS's equal partner, rather than its 'poor relative'. Certainly a timely pedagogical instrument, *Interpreter Behaviour* expands considerably the scope and range of specialised literature, a 'rarefied' field at the cutting edge of research until not long ago, profiling interpreters as highly skilled professionals in a post-literate age.

Adriana Neagu

Georgiana Lungu Badea, *Idei și metaidei traductive românești (secolele XVI-XXI)*, Timișoara, Editura Eurostampa, col. Metalepsis, 2013.

El libro *Idei și metaidei traductive românești (secolele XVI-XXI)* [Ideas y metaideas traductivas rumanas (siglos XVI-XXI)] viene a culminar el trayecto traductológico de Georgiana Lungu Badea – catedrática de la Universidad del Oeste de Timișoara, autora de trabajos de referencia en el campo de los estudios de historia de la traducción y de la traductología contemporánea, creadora de un

modelo de traducción, desde el enfoque comparativo-culturalista, con aplicación sobre todo en la traducción de los culturemas (*Contextul extralingvistic în traducerea culturemelor. Cazul limbilor franceză și română* [El contexto extralingüístico en la traducción de los culturemas. El caso de las lenguas francesa y rumana], 2003; *Teoria traducerii, teoria culturemelor* [Teoría de la traducción, teoría de los culturemas], 2004). Partiendo de la práctica a la teoría, Georgiana Lungu Badea reúne en el presente trabajo los estudios sobre la traducción, con el propósito declarado de establecer, por un lado, una conexión explícita entre las pre-teorías inductivas de la traducción en el espacio rumano (siglos XVIII y XIX) y las teorías lingüísticas deductivas y, por otro lado, entre los diferentes enfoques de la traductología rumana actual (estudios históricos, teoría, práctico-teoría, filosofía de la traducción, etc.).

El libro es en igual medida una síntesis y una reinterpretación, desde una perspectiva argumentativa, de los datos históricos presentados de manera descriptiva en trabajos anteriores (*Scurtă istorie a traducerii. Repere traductologice* [Breve historia de la traducción. Referencias traductológicas], 2007, *Un capitol de traductologie românească. Studii de istorie a traducerii. III* [Un capítulo de traductología rumana. Estudios de historia de la traducción. III], 2008), con referencias a situaciones occidentales similares (con un retraso significativo, dadas las circunstancias históricas), así como de las investigaciones traductológicas actuales (esbozadas ya en el libro *Tendințe în cercetarea traductologică* [Tendencias en la investigación traductológica], 2005). Asimismo, los comienzos de la traducción al rumano, los traductores, las escuelas de traducción, las perspectivas sobre la pre-traductología rumana son temas –revisados y desarrollados– que continúan, desde el enfoque de las teorías actuales, la investigación traductológica realizada por el Centro de estudios ISTTRAROM-Translations, en el marco del proyecto de investigación *La contribución de las traducciones rumanas (siglos XVIII-XIX) de las lenguas francesa, italiana y española en el desarrollo de la lengua y de la cultura rumana, de los intercambios culturales rumano-occidentales*.

La principal meta declarada –y plenamente lograda– del presente trabajo es demostrar, mediante el estudio de los discursos sobre la traducción en el espacio rumano de los siglos XVIII y XIX, que existe una reflexión pre-traductológica incipiente, inductiva, que se halla a la base de las investigaciones traductológicas actuales. Asimismo, la traductóloga le devuelve a la traducción realizada en el contexto rumano durante dichos siglos el mérito de haber representado, según afirma y argumenta, un papel fundamental en la formación de la lengua y la literatura rumana, así como el de haber educado el gusto del público. En este sentido, lleva a cabo, por primera vez en Rumanía, una investigación profunda, ricamente documentada, de los aspectos específicos del traducir, inventariando de

forma detallada, sino exhaustiva, las traducciones hechas a lo largo de la historia y analizando sutilmente las reflexiones sobre las mismas.

En la primera parte, la autora presenta en su conjunto el fenómeno traductivo rumano de los siglos XVI-XIX, los métodos de traducción practicados y la reflexión pre-traductológica (sobre todo de los siglos XVIII y XIX). Ofrece, al mismo tiempo, una imagen panorámica del contexto histórico y cultural, de las particularidades lingüísticas (el problema de la pobreza lexical y de los préstamos) y extralingüísticas, en el que se manifiesta el proceso de la traducción y que tiene un papel determinante. Asimismo examina la paradoja del bilingüismo (rumano-eslavo, s. XV-XVI, rumano-griego, s. XVII-XVIII, rumano-alemán, s. XVIII, rumano-francés, s. XIX) de las provincias rumanas y la “pseudo-obediencia” hacia el latín, lo que marcó la autonomía lingüística y cultural. En este contexto la tarea del traductor, “aunque ingrata – afirma la autora –, resultó ser formadora, moralizadora y grandiosa”.

El primer capítulo está dedicado a la traducción (la mayoría de las veces indirecta, consecuencia del bilingüismo antes mencionado), en los dialectos rumanos estándares de los siglos XVI y XVII. La autora continúa en los capítulos siguientes la historia de la traducción rumana, indagando tanto la génesis como la misión de la retórica que ésta construye en los siglos XVIII y XIX. Al explorar las opiniones lingüísticas y traductológicas, las diversas reflexiones expuestas en los prólogos y los artículos, en los manifiestos o las declaraciones literarias, etc., por los no-traductores, por un lado, y por los traductores, por otro lado, Lungu Badea crea una imagen de conjunto sobre la percepción de la que gozaba la traducción, sobre la finalidad de la misma y sobre el modo en que se practicaba. La autora hace hincapié en la distinción entre la práctica traductiva a finales del siglo XVIII y a principios del siglo XIX, y la traducción de la segunda mitad del siglo XIX, marcada por la revista *Dacia literară* (1840), distinción específica también para otras corrientes traductivas europeas. Un capítulo entero está dedicado a la “traduccionitis” de Mihail Kogălniceanu, a su crítica de la traducción en la declaración inaugural de la revista *Dacia literară*, que ilustra la opinión de otros hombres de cultura de su generación (Titu Maiorescu, Ion Heliade Rădulescu, George Barițiu, etc.). Lo que criticaban era la traducción cuantitativa, la mala calidad, de la literatura fácil, que representaba un peligro para el deterioro de la lengua a causa de los barbarismos y los calcos. En cambio, promovieron las traducciones valiosas, lo que pone de manifiesto el nivel de su madurez y la apertura ante las grandes obras europeas. Pero la declaración de Kogălniceanu, subraya la autora, tuvo un efecto contrario al perseguido, teniendo en cuenta el crecimiento de las traducciones en la época, lo que revela que la traducción era una necesidad objetiva.

En lo que concierne el método traductor, se pasa de una concepción y práctica de la traducción libre (caracterizada por interpolaciones, inserciones y

adaptaciones, que traicionaban en igual medida el conocimiento insuficiente de las lenguas de trabajo y la dificultad de la equivalencia debida a la diferencia entre las realidades de partida y meta) a la concepción y la aplicación de la traducción literal, fiel a la forma, pero respetuosa también con el sentido. Por consiguiente, tal como en otros espacios culturales, antes del siglo XX, no se supera la dicotomía *traducción libre – traducción literal*.

La autora destaca asimismo el hecho de que la traducción evidenciaba implícitamente la diferencia entre las lenguas así llamadas mayores y menores. La constatación de la pobreza del léxico de la lengua propia comparado con el de las lenguas de prestigio de las que se traducía, llevó a los traductores rumanos a recurrir a préstamos y neologismos. De esta forma nació el prejuicio de la inferioridad del texto traducido. Asimismo, Lungu Badea pone de relieve una circunstancia nacional que marca la traducción del siglo XIX: el proceso de transliteración y de transcripción fonética determinado por la sustitución del alfabeto cirílico con el latino. Desde una perspectiva traductológica, una de las influencias señaladas trata sobre la estrategia traductiva de la restitución de los nombres propios.

El problema de la estandarización de la lengua rumana, la necesidad de la presencia de la lexicografía y de la terminología, la importancia de los instrumentos de traducción, así como la presentación de los que se elaboraron en la época estudiada (glosarios, diccionarios, manuales de lengua), son tratados en el capítulo “Traducción y diccionarios. El papel de los diccionarios en el perfeccionamiento de la lengua y de la traducción”.

Teniendo en cuenta la inmensa influencia que ejercieron los traductores sobre la lengua y la cultura rumana, la autora dedica un capítulo, ilustrativo (“La traducción libre. Simeon Marcovici, esbozo de un retrato”), a un traductor emblemático para el tipo del traductor de su época, uno de los muchos adeptos de la traducción libre (omisión de fragmentos, intercalación de otros o acentuación de la moraleja de la obra traducida, por hipertraducción): señalamos en este sentido la preocupación por respetar la intención del autor (“el espíritu del escritor”). De tal modo, se presenta su concepción traductiva, así como los textos traducidos, de los que estaba convencido que eran “útiles para la literatura nacional” y para “la iluminación de sus conciudadanos”.

La autora concluye que hasta el siglo XX no hay una teoría rumana de la traducción, sin embargo existen elementos teóricos, reflexiones traductológicas. De éstas retoma – para la delicia de cualquier investigador – las más significativas en el Anexo II, “Reflexiones sobre la traducción s. XVI-XVII”, y en el Anexo III, “Reflexiones pretraductológicas”, que incorporan los prólogos en que los más importantes traductores de las épocas tratadas expresan sus opiniones sobre la finalidad de la traducción, las dificultades encontradas (léxicas, pero surgidas también a raíz de las diferencias de contexto cultural), así como la argumentación

de sus elecciones, y en los que tales traductores se revelan como intermediarios y propagadores del conocimiento. La autora presenta asimismo un índice de nombres de traductores del siglo XIX, de textos literarios y non-literarios.

La presentación del panorama de la historia de las traducciones y de los aspectos traductológicos (reflexiones “pre- o proto-traductológicas”) en el espacio lingüístico y cultural rumano, el análisis de la evolución de las formas de la traducción escrita, del método traductor y de la crítica de la traducción, la integración de las reflexiones rumanas en las teorías y las edades de la traducción universal, resaltando las similitudes con otros espacios lingüísticos y señalando, al mismo tiempo, los casos específicos, tiene también el fin declarado de plantear el contexto de la creación de la traductología contemporánea rumana, que la autora revela, en el último capítulo (“Perspectivas traductológicas rumanas contemporáneas”), a través de los estudios que considera relevantes para la síntesis que lleva a cabo.

Tras la contextualización en los estudios de traductología contemporánea general y el esbozo de una tipología de las teorías de la traducción, la autora enfoca las orientaciones de la investigación traductológica rumana de la segunda mitad del siglo XX y del presente, clasificadas de la siguiente manera: teoría lingüística contrastiva de la traducción y didáctica de la traducción (A. Baciú y V. Baciú, L. Blaga, L. Levițchi, M. Țenchea, etc.), reflexiones teóricas sobre el fenómeno de la traducción y del estatuto del traductor y de la traductología, crítica de la traducción (E. Ghiță, G. Ionescu, T. Ionescu, I. Kohn, I. Mavrodin, M. Jeanrenaud, V. Ivanovici, etc.), estudios sobre la traducción desde un enfoque diacrónico y sincrónico (T. Maiorescu, P. Cornea, N.A. Ursu, E. Coșeriu, E. Munteanu, G. Lungu Badea), teoría de la traducción e influencia de la teoría de la literatura (L. Blaga, E. Ghiță, I. Mavrodin, I. Kohn, P. Miclău, M. Constantinescu, V. Ivanovici, etc.).

El desarrollo de la actividad de la traducción tras la caída del comunismo va acompañado por un interés creciente hacia la investigación traductológica, manifestado tanto por la elaboración de tesis doctorales, como por trabajos teóricos publicados. Tras los años 90, los estudios se inscriben en el marco teórico general de la traductología: semiótica de la traducción de la poesía (E. Iordache, 1993, C. Petrescu, 1999), condicionamientos y libertades traductivas (E. Cleyen-Serghiev, 1993), procedimientos de traducción (M. Codleanu, 2002), la transferencia intercultural (I. Mihalache, 2002), el enfoque comparativo-culturalista, la crítica y los modelos de evaluación de la traducción, la historia de la traducción, el metalenguaje de la traducción (G. Lungu Badea, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008, 2012), la transferencia interlingüística (R. Dimitriu, 2006), las estrategias y las técnicas de traducción, la relación autor-traductor, los derechos de propiedad intelectual (M. Jeanrenaud, 2006), la poética de la traducción (V. Ivanovici, 2011), la sociología y la historia reciente de la traducción (Ioana Popa, 2004, D. Măriucuța, 2011), técnicas y análisis traductivo-traductológicos (Ana Coiug, 2010),

estudios culturales y traducción (Alina Pelea, 2010). Así, mediante el “mosaico polifónico” de las teorías de la traducción examinadas, el presente estudio atestigua de manera reveladora la importancia de la investigación traductológica en Rumanía y la variedad de los enfoques: reflexiones sobre el proceso y sobre el producto, con logros notables en el campo de la historia de la traducción, del metalenguaje y de la crítica de la traducción.

El libro *Idei și metaidei traductive românești (secolele XVI-XXI)* – como todos los trabajos de Georgiana Lungu Badea – constituye un punto de referencia esencial, clave para el investigador en el campo de la traductología rumana, tanto para el formador como para los que se forman en la práctica y la teoría de la traducción, y, a la vez, para los traductores que aspiran a conocer en profundidad su propia actividad, a la luz de su historia y, en igual medida, de las teorías contemporáneas autóctonas. Más aún, es un libro imprescindible para investigadores, traductólogos, traductores y para todo lector de otros espacios lingüísticos interesados en la traductografía y la traductología rumanas; por ello, estamos convencidos de que su traducción representa no solo un reto, sino también una necesidad. En definitiva, el rigor científico con el que presenta y vincula los datos, el análisis profundo y sutil del fenómeno traductivo y traductológico, así como el estilo refinado de la exposición, convierten la lectura de este valioso trabajo en un puro placer intelectual y una fuente inestimable de conocimiento.

Diana Moțoc

Petre Grimm, *Scrieri de istorie literară*, ediție îngrijită, prefață, tabel cronologic și notă asupra ediției de Liana Muthu, Cluj-Napoca, Eikon și Scriptor, 2012.

Pour comprendre vraiment l’envergure de la personnalité de Petre Grimm (1881-1944), il convient d’expliciter la description si synthétique de D. Popovici (196) : « [d]escendant d’un père allemand et d’une mère française, Grimm a été un Roumain impeccable. » S’il est effectivement né et formé dans un contexte qui prédispose au multilinguisme et à une sensibilité accrue pour l’interculturel – il vient au monde à Bucarest et c’est là qu’il fait ses études, y compris universitaire –, il n’en reste pas moins que Grimm a su en faire un atout exceptionnel. Ce fut un point de départ solide pour une carrière caractérisée par la diversité, la curiosité et le partage.

Malheureusement, on le sait trop peu aujourd’hui. Tous les étudiants et enseignants de la Faculté des Lettres de Cluj-Napoca connaissent « l’amphi Grimm », mais ils sont bien rares à savoir quels sont les mérites de cet ancien professeur. Dans ces conditions, le volume paru grâce aux soins de Liana Muthu,

enseignante dans ce même établissement, peut être salué comme l'accomplissement d'un devoir moral, de reconnaissance humaine et professionnelle.

Le volume est une parution qui fait revivre un esprit auquel la philologie clujeoise et roumaine en général doit beaucoup. Le livre regroupe deux textes « Sur la science de la traduction », un article « panoramique » consacré à la littérature anglaise, six profils d'écrivains anglais, ainsi que des traductions signées par Petre Grimm : des poèmes de Robert Burns en roumain et des poèmes d'Eminescu en anglais.

Liana Muthu accompagne le tout d'un portrait synthétique de « Petre Grimm – professeur et traducteur » et d'un tableau chronologique fort utile pour le lecteur. S'y ajoutent un hommage par D. Popovici et un profil de « Petre Grimm – traducteur en anglais » signé par George Hanganu.

Nous (re)découvrons ainsi un représentant de marque des études philologiques roumaines. Fondateur de facto du Département de langue et littérature anglaises à l'Université clujeoise, Petre Grimm entend l'activité académique dont les facettes multiples sont inextricablement liées entre elles.

Fort de ses expériences à l'étranger (Paris, Fribourg, Heidelberg, Londres et Oxford), il est un promoteur de l'idée d'antenne universitaire (7), moyen de faciliter l'accès des jeunes à une éducation de qualité. En tant qu'enseignant, il assume des disciplines aussi diverses qu'importantes.

Mais c'est surtout Petre Grimm – traducteur et traductologue avant la lettre qui nous intéresse et que met en évidence ce volume. En 1924, il défend sa thèse de doctorat en littérature comparée portant sur un sujet qui, de nos jours, serait automatiquement considéré comme relevant de la traductologie : les traductions de l'anglais en roumain et du roumain en anglais. L'approche de l'auteur s'inscrit dans la sphère du même domaine et anticipe déjà des directions et des idées qui, des décennies plus tard, seront à la base de véritables théories de la traduction. Il nous semble remarquable à cet égard qu'il remette les traductions dont il s'occupe dans leur contexte historique (social et politique) pour mieux expliquer les données purement statistiques, mais aussi le pourquoi et le comment des initiatives traductives. Sans la nommer ainsi, il identifie et place correctement dans l'enchaînement de cause à effet l'asymétrie entre les cultures anglaise et roumaine (voir la théorie des polysystèmes, si féconde quelques dizaines d'années plus tard). Il explique les défaillances des traductions roumaines par l'insuffisance des moyens stylistiques du roumain (128) – une langue qui se cherche encore au XIX^e siècle –, mais il met en relief également le fait que ces tentatives, pour maladroites qu'elles soient parfois, sont un pas fondamental dans la formation d'un vocabulaire expressif sur le plan abstrait ou poétique.

Dans la même lignée des idées d'avant-garde, il y a aussi, dans les écrits de Grimm, des propos parfaitement valables encore aujourd'hui sur les compétences du traducteur (133), les libertés et les contraintes de la retraduction (112),

l'influence des langues intermédiaires (*passim*), et le rôle des traductions (147-148). Nous citons un bref passage qui en dit long sur la vision d'ensemble de Grimm sur l'importance du phénomène traductif :

À une époque qui voyait se préparer l'union des Principautés roumaines et se constituer la Roumanie, ces traductions de la littérature roumaine ont contribué à la création d'un climat favorable aux grands événements dans les cercles occidentaux dont dépendait le sort du peuple roumain. (148 ; nous traduisons)

Il faut espérer que cette initiative louable de faire valoir des écrits qui, sinon, auraient été injustement oubliés sera suivie par d'autres démarches similaires, alliant valeur documentaire et commémorative, synthèse biobibliographique et richesse intellectuelle.

Alina Pelea

Georgiana Lungu Badea (éd.), *De la méthode en traduction et en traductologie*, Timișoara, Editura Eurostampa, coll. « Studii de limbă și stil », 2013.

Le présent volume réunit les Actes du colloque homonyme, organisé en avril 2012 à l'Université de l'Ouest de Timișoara sous la houlette du Centre de recherche ISTTRAROM. Ses trois parties reflètent les axes suivis par les interventions et les discussions.

La section « Approches théoriques et descriptives des méthodes et méthodologies d'enseignement de la/en traductologie » s'ouvre par le texte de Michel Ballard « Epistémologie réaliste de la traductologie », panorama instructif de ce que le professeur Ballard appelle la traductologie réaliste. Il s'agit d'une méthode « élaborée de manière progressive dans un contact constant avec les théories, la didactique, la réflexion sur et la pratique de la traduction » (10) que l'auteur a perfectionnée au fil des années et qui a déjà fait ses preuves dans l'enseignement de la traduction et de la traductologie, ainsi que dans la recherche dans le domaine.

Dans les termes les plus concrets et à partir d'une expérience didactique de longue date, Antonio Bueno Garcia s'arrête sur « Les méthodes collaborative et coopérative dans l'enseignement de la traductologie ». Dans sa plaidoirie pour une utilisation plus efficace d'Internet, il donne comme argument – convaincant au plus haut degré – l'expérience en la matière de l'Université de Valladolid : le projet d'étude des traductions faites par des franciscains espagnols, géré par l'Université de Valladolid suivi par des milliers de chercheurs du monde entier (5.742 visites dans 70 pays). La présentation détaillée et généreuse des moyens pratiques pour parvenir à une telle performance nous fait espérer que ce type de travail sera aussi repris par d'autres équipes de recherche au bénéfice des enseignants-chercheurs et surtout des étudiants.

C'est toujours une riche expérience directe qui est le point de départ de l'intervention de Natalia Gavrilenco, « L'Analyse du discours spécialisé dans le processus de formation des traducteurs techniques ». Construit autour de la première étape de la traduction – l'étude de l'original – l'article expose par le menu une grille qui a le double avantage d'expliquer pour les étudiants les éléments pertinents à prendre en compte avant même de commencer la traduction et d'offrir aussi aux professionnels un outil fiable supplémentaire dans sa pratique.

Le volume continue par une section consacrée à la « Description des méthodes et méthodologies de recherche extra-, inter- et intra-institutionnelles. » Dans « Traduire la traductologie. Sur la légitimité de la méthode en traduction à l'époque du cyberespace », Georgiana Lungu Badea parle des voies ouvertes par deux projets expérimentaux de traduction d'ISTTRAROM, incitants surtout par ce qu'ils portaient sur deux ouvrages de traductologie, *Les Traducteurs dans l'histoire* (Jean Delisle et Judith Woodsworth (éds.), [1995] 2007)) et *Le Nom propre en traduction* (Michel Ballard, 2001).

Avant de penser à la bonne méthode de traduction ou à la manière appropriée de l'enseigner, il convient de bien connaître ses « sujets », c.-à-d. les étudiants débutants, avec leurs partis pris, voire préjugés, concernant leur futur métier. C'est ce que nous permet Isabelle Collombat à travers son intervention « Cartographie de l'avant-traduire : idées reçues sur la traduction », d'une utilité indiscutable pour les enseignants soucieux de rendre leur travail plus efficace et mieux ciblé.

Les « Considérations théoriques et éthiques sur la méthodologie de la traduction spécialisée » de Tatiana Milliaressi mettent en évidence des problèmes linguistiques et culturels qui se posent dans la traduction de textes de sciences humaines et qui font « réfléchir sur les limites de la réécriture et sur le statut du traducteur par rapport à la qualité du texte traduit » (104). Si l'auteure donne des réponses intéressantes aux questions qu'elle soulève, il n'en reste pas moins qu'elle réussit à susciter de nouvelles interrogations, donc à offrir de nouvelles pistes de réflexions qui s'annoncent fécondes.

Thomas Lenzen fait un bilan du « Pluralisme des méthodes en traduction judiciaire », synthèse fort utile aux étudiants et aux enseignants des filières LEA de par son exhaustivité et sa concision, mais aussi aux professionnels qui pourraient hésiter devant la panoplie de possibilités qui s'offrent à eux.

Diana Moțoc (« Une étude historique-comparative des traductions du catalan en roumain. Questions de méthode ») s'interroge, par contre, sur la meilleure manière de se servir des outils théoriques existants afin de construire sa propre méthode de traductologie descriptive, applicable au cas concret des traductions du catalan vers le roumain. Belle preuve des bénéfices que la traductologie peut tirer des avancées de la sociologie, de la théorie littéraire et des études culturelles.

Avec la troisième section, « Argumentation des méthodes spécifiques de (travaux dirigés et/ou pratiques professionnelles) », le volume avance vers des thématiques plus pointues.

Dans « Les spécificités de la traduction du latin », Étienne Wolff intervient en tant que traducteur pour mettre en relief des problèmes et des difficultés qui n'apparaissent pas ou pas souvent dans la traduction entre des langues vivantes et que, par la suite, nous pourrions risquer de négliger dans la traductologie contemporaine avec des conséquences regrettables. Ne voulant pas gâcher le plaisir de la lecture de cette belle plaidoirie menée avec passion, nous nous contenterons de citer la phrase finale, qui en dit long sur la démarche de l'auteur : « On le voit, le latin a de bonnes raisons de résister à la traduction. Et pourtant il faut le traduire, sans quoi il sera doublement mort. » (156)

Traduire du français n'est pas traduire *des* français... C'est la conclusion du travail déroulé par Gerardo Acerenza avec ses étudiants autour des canadianismes et de l'article qui en reprend les grandes lignes, « Quelle méthode de traduction pour les régionalismes ? Les traductions italienne, espagnole, roumaine et allemande de *Maria Chapdelaine* de Louis Hémon », Cet exemple d'étude comparative est à suivre avec tout groupe d'étudiants ayant des langues maternelles différentes, car il est particulièrement susceptible de mettre à profit ce potentiel multilinguistique et multiculturel.

Dans le registre de l'aveu, Emmanuel Le Vagueresse aborde un thème courageux de par sa complexité : « Traduire la poésie contemporaine en 2012 : de l'espagnol au français, leçons de sens, de son et de rythme – l'exemple de *Esto es mi cuerpo / Ceci est mon corps* (1997) de Juan Antonio González Iglesias. » Cette expérience professionnelle et, à la fois, personnelle (« voire intime » dit l'auteur (182)) fait apparaître l'existence d'un élément qui échappe à la raison au sens strict dans la méthodologie de la traduction poétique.

Chose confirmée par l'étude suivante (Alina Pelea, « Méthode et subjectivité en traduction »), qui se penche sur plusieurs dizaines d'entretiens pour montrer l'intérêt que peut avoir l'interview dans la description de l'habitus du traducteur et, implicitement, dans la compréhension de la traduction au-delà de ce qui peut être expliqué par la seule logique objective. C'est, espère l'auteure, une autre voie que peut emprunter la traductologie réaliste, ouverte, par définition, à tout.

À partir de deux expériences d'autotraduction, Neli Eiben (« Deux méthodes de se traduire : Dumitru Tsepeneag et Felicia Mihali ») s'attaque aux sujets délicats de la fidélité et de la limite entre traduction et création pour mettre en évidence la difficulté de trancher nettement dans des cas aussi particuliers.

Le volume est clos par l'article de Mariana Pitar (« Une perspective terminologique dans la traduction des textes de spécialité ») venant rappeler que, malgré sa précision, la traduction spécialisée n'est pas sans poser des défis, que, heureusement, le traducteur peut relever par des approches bien définies, telle celle qui est présentée ici.

Si l'idée même de colloque implique le partage, cela est encore plus vrai dans le cas de l'événement organisé à Timișoara. Comme toujours, l'équipe d'ISTTRAROM coordonnée par Georgiana Lungu Badea a réuni des spécialistes ayant des intérêts divers et venant d'espaces différents, mais animés par la même générosité. Il faut espérer que d'autres réunions similaires viendront consolider ce qui proset de devenir une tradition de l'école de Timișoara.

A.C.P.

***Atelier de traduction*, n^{os} 17 et 18, dossier « L'histoire de la traduction en question(s) », numéros coordonnés par Muguraș Constantinescu et Elena-Brândușa Steiciuc, 2012, Suceava, Editura Universității din Suceava.**

Fidèle à son programme d'exploration de la traduction sous toutes ses coutures, la revue *Atelier de traduction* consacre ses deux numéros de 2012 aux aspects historiques de ce processus, une suite toute naturelle du thème abordé en 2011, « La traduction caduque, retraduction et contexte culturel (en diachronie). »

Nous y retrouvons toutes les rubriques traditionnelles auxquelles cette publication nous avait habitués, mais aussi une nouvelle « Fragmentarium », dédiée – comme, d'ailleurs, ces deux numéros dans leur ensemble – à la mémoire du directeur fondateur, Irina Mavrodin. Il s'agira d'une plateforme permettant de « rendre compte de la réflexion très riche que la traductrice et traductologue roumaine a élaborée » (p. 12, n^o 18) à travers la traduction française de certains de ses écrits les plus significatifs. Initiative méritoire, qui ne peut que réjouir la communauté des traductologues francophones.

Les entretiens avec Charles Le Blanc – chercheur et professeur agrégé à l'ETI d'Ottawa, et Jean-Yves Masson – poète, écrivain et traducteur, chercheur et professeur de littérature comparée à l'Université Paris-Sorbonne (Paris IV), nous font (re)découvrir deux perspectives différentes et pourtant similaires par ce qu'elles ont en commun de passion et de profondeur de la réflexion.

La première partie du dossier thématique « L'histoire de la traduction en question(s) » (n^o 17) met en lumière des aspects divers de la traduction vers le roumain. Elena-Brândușa Steiciuc nous livre « Quelques notes sur la traduction de la littérature érotique francophone en Roumanie, après 1989 », contribution illustrée par les cas concrets de quelques traductions du français. Cristina Drahta (« Traduire en roumain la terminologie soviétique employée par Andreï Makine ») réfléchit sur la restitution en roumain de la terminologie soviétique de trois romans de l'écrivain francophone Andreï Makine et s'interroge sur les possibilités de recreation de l'univers spécifique de l'écrivain. Les six versions de *Madame Bovary* sont une occasion pour Raluca Balașchi (« Madame Bovary en roumain ou un siècle de (re)traduction ») de mettre en évidence l'essai de perfectionnement qui

se cache derrière chaque retraduction, ainsi que les desseins différents qui peuvent animer les traducteurs d'un même texte. Enfin, Anca Chetrariu passe en revue « L'histoire de la traduction d'Emil Cioran en roumain et en français », utile pour quiconque étudie l'évolution de la pensée du philosophe, ainsi que de sa réception dans les deux espaces.

La deuxième partie du dossier élargit la perspective. Elle commence par une « Historiographie de la traduction et Culture-Monde », contribution dans laquelle Michaël Oustinoff surprend le lien étroit entre l'histoire de la traduction et celle du monde pour aboutir à la conclusion que la traductologie est la seule discipline à même d'embrasser toute la complexité de la questions des liens entre langues-cultures. En analysant l'ouvrage *Histoire des traductions en langue française. XIX^e siècle*, Muguraș Constantinescu dévoile les rouages d'une perspective « renversante » par la mise en lumière de leur [des traductions] rôle dans l'évolution de la langue française et dans l'ouverture de la France vers l'étranger » (57). Dans « Traduire au XVI^e siècle pour l'illustration de la langue française », Nathalie Hervé nous rappelle une polémique qui n'a rien perdu de son parfum pour le traductologue contemporain, confronté lui aussi à une époque de changements. Deux autres articles (Petronela Munteanu, « Perspective diachronique des traductions et des adaptations de l'œuvre de Victor Hugo en Roumanie », et Constantin Tiron, « Traduction et retraduction de l'œuvre de Flaubert dans l'espace roumain ») se penchent sur des cas ponctuels de retraduction et prouvent la nécessité de ce type d'études détaillées pour obtenir un panorama de l'histoire de la traduction dans un espace linguistique et culturel donné. Le dossier se clôt sur la réflexion de Saverina Pasho autour d'un débat actuel en Albanie portant sur « La retraduction des œuvres littéraires – nécessité ou tendance ? ». L'existence même d'une telle discussion visant la possibilité de « renouveler » la panoplie des classiques étrangers disponible en version albanaise est une indication de l'importance réelle de la traduction dans la société, parfois injustement négligée.

Diverses comme toujours, les « Pratico-Théories » réunissent des articles qui établissent des passerelles entre le travail que mènent, chacun dans sa propre tour d'ivoire, le traducteur et le traductologue. Ainsi, dans le n° 17, nous pouvons lire les contributions suivantes d'Alina Pelea – « La retraduction comme enrichissement » et de Marc Charron – « De la traduction comme pratique censoriale. Le cas de l'étudiant de langues schizophrène, Louis Wolfson », tandis que le n° 18 nous propose l'article de Raluca-Nicoleta Balățchi – « Défis de traduction d'un genre : l'autobiographie » et « Une pratico-théorie de la traduction littéraire en dix fragments » (fragments de l'œuvre d'Irina Mavrodin traduits par Cristina Drahta), « Vingt fois sur le métier », rubrique consacrée aux traductions inédites, accueille des poèmes de Jumana Haddad mis en roumain par Muguraș Constantinescu (n° 17) et un conte malgache transcrit et traduit vers le français par Hajasoa Picard-Ravololonirina (n° 18).

À l'appui du caractère commémoratif de ces deux *Ateliers*, Bernd Stefanink et Ioana Bălăcescu écrivent une contribution pleine de respect et d'admiration : « Poïétique, herméneutique et cognitivisme. Hommage à la Grande Dame de la poïétique : Irina Mavrodin. » (n° 17) Un pas en avant vers la connaissance de la pensée traductologique et littéraire d'une des figures les plus importantes de la traductologie roumaine. Plus loin, Daniela Linguraru-Hăisan s'arrête sur « La terminologie maritime chez Poe » (n° 18), abordée dans une perspective traductologique.

La « Planète des traducteurs » fait le tour des événements traductologiques les plus récents : Chiara Elefante, « Le colloque bilingue Nancy Huston le soi multiple / Nancy Huston multiple self, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, les 8 – 9 juin 2012 » (n° 17), Karen Bruneaud-Wheal – « Colloque 'La cohérence discursive à l'épreuve : traduction et homogénéisation', Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3, Paris, 12-13 octobre 2012 », Anca-Andreea Chettrariu – « Colloque International 'L'histoire des traductions en et du roumain' à l'Université de Vienne, 28-29 juin 2012 », et Iulia Corduş (Roumanie) – « Journée d'étude 'Histoire de la traduction. Repères et perspectives' Université Ștefan cel Mare, Suceava, 26 octobre 2012 » (n°18).

Le lecteur de ces *Ateliers* sera enrichi et inspiré par la qualité et la quantité des informations présentées et attendra sans doute avec impatience la parution des numéros suivants, dont le thème, tout aussi incitant, sera « La critique des traductions ».

A.C.P.

***Translationes*, n° 4, « (Im)Pudeur dans la traduction, (im)pudeur de la traduction », numéro coordonné par Georgiana Lungu-Badea, Timișoara, Editura Universității de Vest, 2012, 151p.**

Sous la direction de Georgiana Lungu-Badea le numéro 4 de la revue roumaine *Translationes* livre un dossier courageux sur l'(im)pudeur dans et de la traduction. Cinq volets (*Section théorique ; Pratique, didactique et critique de la traduction ; Traductions inédites ; Entretiens et Comptes rendus*) se succèdent pour offrir une diversité de points de vue concernant la servitude et la liberté d'expression dans l'acte traductif. Y apparaissent des notions telles : (auto)censure, reformulation esthétisante, choix des termes transparents ou neutres, omission volontaire ou imposée, informations (in)décentes, falsification du sens lors du transfert interlingual du langage indécant, pour n'en citer que quelques-unes.

D'entrée de jeu, Jean Delisle saisit les relations étroites et intimes qui se tissent entre le traducteur et l'auteur dont il traduit l'œuvre. Son étude *Traducteurs*

victimes de la censure (p. 11-16) évoquent les destins tragiques de ceux qui ont eu l'audace de traduire des textes frappés d'interdit. Par exemple, Hitoshi Igarashi, le traducteur japonais des *Versets sataniques* (1988) de Salman Rushdie, a été tué de plusieurs coups de couteau devant la porte de son bureau ; son homologue italien, Ettore Capriolo, a survécu à un attentat similaire dans son appartement de Milan. En Iran, à la fin des années 1960, la conversion au protestantisme de Mahdi Dabadj et son initiative de traduire la *Bible* lui ont coûté la vie après de longues années de prison et des moments de torture physique et psychique. Il faudrait y ajouter les noms de Vasył Stus, poète et traducteur ukrainien, et Pavlos Zannas, traducteur grec, qui, par leur travail de traduction, ont irrité les autorités politiques de leurs pays. Qu'il s'agisse de croyances religieuses dérangeantes ou d'attitudes contrevenant aux principes des régimes totalitaires, la traduction apparaît comme un acte de courage que le traducteur assume pour donner voix à sa propre liberté de pensée.

Le deuxième volet réservé à la pratique, didactique et critique de la traduction, réunit des articles en plusieurs langues (français, anglais et italien) et nous informe sur différentes pratiques traductionnelles d'occultation ou d'exhibition du dit et du non-dit, du tabou.

Jean Genet – pudique ou impudique ? s'interroge Geir Uvsløkk en analysant les traductions norvégienne et américaine du *Journal du voleur* (p. 19-28). La double publication en français, dans une édition limitée et hors commerce en 1948 et chez Gallimard en 1949, pose une colle au traducteur ignorant les différentes variantes de l'original. Quelle version choisir ? C'est la première question qu'il devrait se poser étant donné que pour la republication l'auteur a opéré des modifications à son propre texte en réécrivant des passages trop érotiques ou pornographiques. De même, le degré d'(in)tolérance du ou des pays récepteur(s) face à l'emploi des mots crus dans un texte littéraire influence les choix du traducteur. Celui-ci, comme c'est le cas d'Herbert Svenkerud (le traducteur norvégien), peut opter pour une atténuation des expressions croustillantes ou, au contraire, trouver dans la langue-cible des équivalents pour les mots à caractère vulgaire du texte-source. C'est la voie qu'a empruntée Bernard Frechtman en partant de l'édition *princeps* non-censurée. La mise en parallèle des deux textes, en norvégien et en anglais, relève de ces deux attitudes de traduction face à un original lui-même caméléonesque.

La contribution *Le français et le roumain – égo/égaux devant la pudeur ?* (p. 31-46) signée par Ana Coiug et Alina Pelea propose un double regard sur l'(in)égalité lexicale et expressive des deux langues romanes en contact. Le traducteur est « impudique », soutiennent les auteures. Il pose un regard pénétrant sur l'Autre, fait un travail de défrichage de l'original, lui enlève son aura de perfection et dévoile ses faiblesses, tout en faisant preuve de générosité et contribuant ainsi à la création d'un texte homologue dans la langue-cible, le roumain dans notre cas. Lors du processus de traduction il se confronte aussi à des

termes impudiques qui lui posent problème puisqu'en Roumanie il n'y aurait pas une tradition sérieuse de la littérature érotique. Ces quelques remarques préliminaires sont illustrées par une fine analyse des réflexions linguistiques d'Irina Petraș et des commentaires de traduction de Tudor Ionescu.

Dans son étude *Pudeur et liberté chez le traducteur Philéas Lebesgue* (p. 47-56), Émilie Audigier présente le mérite de ce marieur de cultures d'avoir traduit pour la première fois des écrivains brésiliens jusqu'alors inconnus en France. Sa stratégie de traduction concorde avec celle qu'on pratiquait à l'époque dans l'Hexagone : le traducteur adapte le texte en fonction du public pour lequel il traduit en censurant, quand c'est le cas, des « passages du texte où l'érotisme et la sensualité sont au centre du propos » (p. 51). Ces modifications sont un indice de l'immixtion du traducteur dans le texte et relèvent de son idéologie et de ses goûts pour le symbolisme, le romantisme et la nature.

S'inspirant de sa riche expérience de traduction, Dan Negrescu (*Between Pudeur and falsification : Thoughts on Translating Indecent Language*, p. 57-63) montre que le mot *pudeur*, par son étymologie, renvoie à une certaine dose de répulsion, de rejet et le syntagme *translator (im)pudicus* cumule toute une série de significations allant de la timidité à la honte. Alors, quelle est la voie que doit choisir le traducteur ? Le transfert interlinguistique d'un texte suppose des choix que le traducteur doit faire, mais sans perdre de vue l'original auquel il doit être fidèle dans la mesure du possible.

Alcune considerazioni sugli eccessi dell'autocensura dell'impudico nella traduzione in rumeno del romanzo Venuto al mondo di Margaret Mazzantini (p. 65-74) est le titre de l'étude proposée par Iulia Cosma. La comparaison de l'original italien et de sa version roumaine fait apparaître un certain écart dans la traduction des imprécations ce qui est au détriment de l'intention de l'auteure et de son œuvre. La pudeur du traducteur nuit à l'expressivité de la langue italienne qui perd sa *freschezza* et sa *scioltezza*.

Le volet des *Traductions inédites* (p. 75-110) permet au lecteur de découvrir des textes d'Adrienne Rich, Antonio Rinaldis, Guy Gofette et Fiston Mwanza Mujila. Prose et poésie trouvent leur équivalent en français ou en roumain par le truchement de François Chapron, Anne Poda, Liliana Cora Foșalău et Radu Dinulescu.

Sous la forme d'un pseudo-entretien, *The Irresistible Temptation of Treason*. "But I like the idea of having a choice" (p. 111- 118), Dana Crăciun s'interroge sur le statut du traducteur à l'heure actuelle. Le 30 septembre 2012, à l'occasion de la journée mondiale de la traduction, elle parle, en s'appuyant sur sa propre expérience, des splendeurs et des chagrins inhérents à tout transfert interlinguistique et interculturel.

Pour conclure, on peut dire que le numéro 4 de la revue *Translationes* permet d'éclairer, par le sérieux des études y réunies, différents aspects concernant

l'activité de traduction. La fidélité, la trahison, l'embarras du choix du traducteur, la gestion du vocabulaire (in)décent, la liberté d'expression et l'art de dépasser les contraintes linguistiques, politiques et sociales pour réexprimer le message en langue-cible, l'altération et la falsification du sens, etc. sont des aspects susceptibles de favoriser ou d'entraver la lisibilité et la visibilité de certaines œuvres dans la culture réceptrice.

Ileana Neli Eiben