

Studii și cercetări filologice – Seria Limbi Străine Aplicate

**UNIVERSITATEA DIN PITEȘTI
FACULTATEA DE LITERE**

STUDII ȘI CERCETĂRI FILOLOGICE

SERIA LIMBI STRĂINE APLICATE

NR. 9, 2010

PITEȘTI

**COMITET ȘTIINȚIFIC / COMITÉ SCIENTIFIQUE / SCIENTIFIC COUNCIL
BOARD**

Jean-Louis COURRIOL, Universitatea Lyon 3, Franța
Lucie LEQUIN, Universitatea Concordia, Montréal, Canada
Dr. Stephen S. WILSON, City University, Londra, Anglia
Joanna JERECZEK-LIPIŃSKA, Universitatea din Gdańsk, Polonia
Milena MILANOVIC, Institutul de Limbi Străine, Belgrad, Serbia
Nadjet CHIKHI, Universitatea din M'sila, Algeria
Ștefan GĂITĂNARU, Universitatea din Pitești, România
Adriana VIZENTAL, Universitatea Aurel Vlaicu din Arad, România
Laura BĂDESCU, Universitatea din Pitești, România
Dan DOBRE, Universitatea din București, România
Laura CÎȚU, Universitatea din Pitești, România

**COMITET DE LECTURĂ / COMITÉ DE LECTURE / PEER REVIEW
COMMITTEE**

Irina ALDEA, Universitatea din Pitești, România
Ina CIODARU, Universitatea din Pitești, România
Carmen DIMCEA, Universitatea din Pitești, România
Ludmila HOMETKOVSKI, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Republica
Moldova
Adina MARIN MATROZI, Universitatea din Pitești, România
Raluca NIȚU, Universitatea din Pitești, România
Marie-Hélène PÉRENNEC, Université Lyon 2, Franța
Mihaela SORESCU, Universitatea din Pitești, România
Ana STOICA, Universitatea din Pitești, România

**DIRECTOR REVISTA / DIRECTEUR DE LA REVUE / DIRECTOR OF THE
JOURNAL**
Laura CÎȚU

REDACTOR-ȘEF / RÉDACTEUR EN CHEF / EDITOR IN CHIEF
Ana-Marina TOMESCU

COLEGIUL DE REDACȚIE / COMITÉ DE RÉDACTION / EDITORIAL BOARD
Cristina Elena ILINCA, Universitatea din Pitești, România

revistă anuală/revue annuelle/annual journal
ISSN : 1583-2236

BUN DE TIPAR
Tiraj 150 buc.

FACULTATEA DE LITERE
Str. Gh. Doja, nr. 41, Pitești, 110253, România
Tel. / fax : 0348/453 300

CUPRINS / CONTENTS / TABLE DES MATIÈRES

Lingvistică / Linguistics / Linguistique

LUDMILA ALAHERDIEVA

Verbalizarea conceptului de „tristețe” în romanul lui Guy de Maupassant „Notre Cœur” / Verbalization of the Concept of „Sadness” in Guy de Maupassant’s “Notre Cœur” / La verbalisation du concept “tristesse” dans le roman de Guy de Maupassant «Notre Cœur» / 7

SILVIA DOBRIN

Compunerea: procedeu de creare a neologismelor în presa scrisă franceză și germană / Composition: Process of Creating New Words in the French and German Press / La composition : procédé néologique dans la presse écrite française et allemande / 23

SOPHIE DUFOSSÉ

Glosar lingvistic / Linguistic Glossary / Glossaire linguistique / 32

LAURA IONICĂ

Structuri partitive nedefinite și lectura lor individualizată / Indefinite, Partitive Structures and Their Individualised “Reading” / Structures partitives indéfinies et leur lecture individualisée / 51

ANTONINA KARTASHOVA

Metafora cognitivă în lingvistică modernă / Cognitive Metaphor in Modern Linguistics / La métaphore cognitive dans la linguistique moderne / 56

OLGA KORENEVSKAYA

„Frații Karamazov” în traducerile germane: traducerea specificului rus în stilul lui Dostoievski / “The Brothers Karamazov” in German Translations: Translating the Russianness of Dostoyevsky’s Style / « Les Frères Karamazov » dans les traductions allemandes: la traduction de la spécificité russe dans le style de Dostoyevski / 62

ARVI SEPP

Lingua Tertii Imperii. Analiza discursului de ură antisemită în jurnalul lui Victor Klemperer / Lingua Tertii Imperii. Analysis of the Anti-Semitic Hate Speech in Victor Klemperer’s Journal / Lingua Tertii Imperii. Victor Klemperers diaristische Erörterungen zur antisemitischen Hassrede / 69

Didactică / Didactics / Didactique

RENNA ABASOVA

Aforismele franceze ca mijloc de educare în primul an / French Aphorisms as a Means of Education during the First Year / Les aphorismes français comme moyen de l'éducation de la première année / 85

CONSTANTIN MANEA

Note suplimentare pentru o abordare contrastivă și didactică a folosirii timpurilor Present Perfect vs. Past Tense / Further Notes for a Contrastive and Didactic Approach to the Use of the Present Perfect Tense vs. the Past Tense / Notes supplémentaires pour une approche contrastive et didactique à l'emploi des temps verbaux Present Perfect vs. Past Tense / 92

MILENA MILANOVIC

Introducerea TIC la orele de limbă străină – de ce și cum ? / Introducing TIC during the Foreign Language Classes – Why and How ? / L'intégration des TIC en classe de langue étrangère – pourquoi et comment ? / 104

NICOLETA FLORINA MINCĂ

Învățarea limbii străine – curente în cercetare și practică / Language Learning: Trends in Research and Practice / L'apprentissage de la langue – tendances de la recherche et de la pratique / 108

Recenzii / Reviews / Comptes-rendus

Gramatica limbii franceze / French Grammar / Grammaire(s) du français (LAURA CÎȚU) / 115

Etosul la intersecția disciplinelor / Ethos at the Crossroads of Disciplines / L'ethos au carrefour des disciplines (CRISTINA ILINCA) / 120

Curs de dezvoltare a limbii / A Language Development Course / Cours de développement de la langue / (NICOLETA FLORINA MINCĂ) / 123

Aventură semantică în germană, engleză și română / Semantic Adventure in German, English and Romanian / Aventure sémantique en allemand, anglais et roumain (ANA-MARINA TOMESCU) / 124

**LA VERBALISATION DU CONCEPT “TRISTESSE”
DANS LE ROMAN DE GUY DE MAUPASSANT
“NOTRE COEUR”**

**Ludmila ALAHVERDIEVA
Faculté des Langues Etrangères
Université d’Etat du Daghestan**

Résumé: Dans le présent article il s’agit de l’actualisation du concept “la tristesse” et des particularités de sa verbalisation dans le roman de Guy de Maupassant “Notre Coeur”, y compris l’approche genre.

Mots-clés: approche cognitiviste, connotation imagée, association, personnalité linguistique, expressions linguistiques, conceptosphère, épithète

Художественный текст, будучи культурным феноменом, при восприятии предполагает превращение языковой картины мира в поэтический образ мира. Анализ функционально-активной системы художественных знаков и образов, в которых заключены миропонимание и мироощущение позволяет выявить идейно-эмоциональные концепции, заложенные в художественном тексте.

Адекватное познание языка, его строения и функционирования может быть достигнуто лишь на уровне изучения закономерностей, свойственных языку в динамике процесса речевого общения, продуктом которого является текст. Современные исследования языков доказывают, что никакая характеристика языковых единиц не будет полной, если ограничиваться лишь описанием их абстрактных номинативных свойств и рассматривать их в изоляции от коммуникации.

Расширяя рамки своих исследований, лингвистика обращается к природе человека, делает акцент на его эмоциональные состояния, этнические особенности, процессы чувственного и эстетического восприятия мира, коммуникативную деятельность.

Общепризнанно, что внутренний мир человека - это уникальный объект познания. Его уникальность заключается в опосредованной наблюдаемости и недостаточной эмпирической уловимости.

На наш взгляд, для составления полной языковой картины мира важно рассмотреть как представляют ментальное содержание эмоциональных концептов элементы той или иной языковой подсистемы в художественном тексте, как они взаимодействуют друг с другом и с элементами других подсистем. Подход к тексту с позиций речевой деятельности позволяет учитывать многие факторы, такие как фактор

языковой личности, фактор коммуникативной ситуации, фактор эмотивности, гендерный фактор и другие, т.е. следует учитывать тесную взаимосвязь эмоционального и интеллектуального аспектов личности в познании мира и взаимодействии с ним.

Исследование художественного текста с этих позиций предполагает выявление номенклатуры разноуровневых языковых средств, которые участвуют в выражении эмоциональных состояний грусти, анализ их содержательных и формальных характеристик, изучение их интегративных взаимодействий в тексте и т.д.

Если в системе языка эмоциональный концепт представлен как ментально-языковой фрейм, то в художественном тексте как ассоциативное поле, компоненты которого столь разнообразны, что выходят за рамки лингвистического эмотивного поля, полученного на основе данных словарей (Баранов, 1993 : 178).

В нашей работе текст рассматривается в узких рамках: только как условие репрезентации личностных смыслов анализируемыми лексическими единицами. При этом представляется актуальным акцентировать те параметры текста, которые позволяют выявить отношения между компонентами смысла, условиями их объективации и способствуют его восприятию читателем.

Мы придерживаемся традиционного взгляда на текст, считая его вербальным произведением, основными характеристиками которого являются воспринимаемость, намеренность, структурность, завершенность, связность и цельность.

Нами исследуется объективация концепта «грусть» на уровне контекста. Контекст – это фрагмент речевого произведения, выявляющий представленность доминантного смысла в том или ином компоненте текста.

Языковое содержание включается в конструирование концептуальной системы как составляющий элемент того или иного концепта наряду с другими: визуальными, слуховыми, тактильными и другими. В этом качестве оно может представлять концепт в целом, быть его знаком.

Многочисленные исследования в этой области показывают, что языковое содержание, репрезентирующее эмоциональное состояние, может быть логически представлено в форме денотативной ситуации, состоящей минимально из трех компонентов: носителя эмоции, самой эмоции, причины эмоции. Характеризуя эмоциональные контексты, предлагается различать языковое выражение эмоций и сообщение о них, при этом последнее разделяется на изображение и описание, что способствует более системному описанию языковых представлений эмоций. Языковое выражение эмоций оформляется эмоционально-оценочной лексикой и экспрессивным синтаксисом: эмотивные предложения, реприза, стилистические повторы, парцелляция и другое.

Психологи (Изард, 2000), изучающие эмоциональное поведение человека в различных ситуациях установили, что эмоции неизбежно воздействуют на физиологию человека, поэтому в художественном тексте можно выделить следующие компоненты описания эмоционального состояния: 1) речь (характеристика речи как деятельности) 2) описание внешности (физиологические изменения); 3) описание движений (мимика, жесты) .

Роман Ги де Мопассана «Наше сердце» представляется благодатным полигоном для исследования объективации эмоционального концепта «грусть», поскольку внимание писателя привлекает психология молодого человека 19 века, эволюция его чувств, переживаний. Доминантной чертой персонажей этого романа является способность чувствовать, переживать, страстно желать и только затем мыслить, делать выводы и действовать. Именно чувственное начало в персонажах Мопассана является их двигательной силой как в эмоциональной, так и в интеллектуальной областях. Этим объясняется наш исследовательский интерес к творчеству Мопассана и его героям. Изучаемый роман является последним в творчестве писателя и, как отмечает критика, в нем с особенной силой прозвучал пессимизм Мопассана, которым был окрашен последний период его жизни .

Действительно, концепт «грусть» можно считать основным в романе, ибо сквозь него преломляются такие концепты как любовь, верность, дружба и т.п. Актуализация этого концепта придает пессимистический характер всему произведению в целом.

За любовной драмой главного героя, молодого буржуа Андре Мариоля видится сам писатель, пришедший к печальному выводу, что мужчина и женщина обречены на одиночество в любви. Любовь по Мопассану – это грусть, страдание, которые ведут к прозрению.

Рассмотрим на различных контекстах романа, каким образом формируется концептуальное пространство «грусть» и с помощью каких языковых средств оно объективируется, а также каковы авторские интенции и особенности описания эмоциональных переживаний героев.

Изучение концепта «грусть» как отдельной эмоции позволяет определить влияние этого концепта на когнитивные процессы и поведенческие акты в рамках романа, выявить особенности взаимодействия его с другими концептуальными пространствами текста и вычлнить модель эмоциональной ситуации в каждом конкретном контексте.

По нашим данным концептуальное пространство «грусть» раскрывается через переживания и поступки главного героя. Основным приемом раскрытия чувств служит самоанализ.

Лингвистическое описание эмоциональной жизни А.Мариоля складывается, примерно, из : 1) лексических единиц, называющих эмоцию; 2) описания переживаемой эмоции и 3) поведенческих и физиологических данных, обусловленных данной эмоцией. Однако не все эти фазы должны

обязательно включаться в описание. Эмоция может только упоминаться как сопровождающая другое действие, окрашенное данной эмоцией или называть переживание как самодостаточное, поскольку оно обладает статусом события, произвольного действия.

Концепт «грусть» в основном актуализируется через отношения Мариоля к госпоже де Бюрн, к Элизабет. В романе эмоция грусть описывается в разных степенях интенсивности ее проявления со множеством оттенков.

Так, в нижеследующих примерах репрезентация концепта «грусть» может ограничиться только прямой номинацией данной эмоции:

Et qu'il était triste (p. 121).

...il avait reculé devant cette douleur ... (p.146).

Anxieux, il interrogea ... (p. 162).

Est-ce que vous souffrez ? (p. 161).

Mais lui s'inquiétait un peu de ses murmures (p. 105).

...cette lassitude sans doute veillait en elle de l'ennui (p. 104).

...l'apparition de cette étrangère qui lui avait apporté tant de chagrin tantôt (p. 172).

Автор использует разнообразные лексические средства: прилагательные (*triste, anxieux*), существительные (*douleur, ennui, chagrin*) и глаголы (*souffrez, s'inquiétait*), которые лишь называют различные степени эмоции, но не описывают ее подробно. Очевидно, что в данном контексте сама эмоция является лишь деталью, а не главным предметом описания. Известно, что Мопассан является мастером детали.

В двух последних примерах называется причина эмоции (*lassitude, cette étrangère*), т.е. она выстраивается в рамках одного предложения в причинно-следственную цепочку, образующую особую модель презентации грусти, которая так свойственна самоанализу. Однако по нашим наблюдениям таких моделей в романе немного:

...l'angoisse de cet amour rompu (p. 142).

...la douleur de n'être pas aimé comme il aimait (p.146).

Читатель понимает, что причиной всех печальных переживаний главного героя (других персонажей также) является неразделенная любовь. Лексические единицы двух концептуальных областей: любви (*cet amour, n'être pas aimé, il aimait*) и грусти (*l'angoisse, la douleur*) противостоят друг другу намеренно и образуют новое содержание с отрицательной коннотацией: «любовь – это печаль».

Интересными представляются портретные характеристики персонажей романа, окрашенные эмоцией «грусть», где она функционирует как деталь описания.

Так, например:

...le menton un peu saillant et fendu, lui donnait un air moqueur, tandis que les yeux, par un contraste bizarre, le voilaient de mélancolie (p.24).

Описывая физический портрет одного из посетителей салона госпожи де Бюрн, романиста Ламарта, автор акцентирует внимание читателей на глазах этого персонажа, которые придавали грустный вид всему его облику. Существительное *mélancolie*, которое используется автором, включается в формирование концептуального пространства и делает «грусть» наиболее притягательной и интригующей чертой данного персонажа. Здесь она получает положительную коннотацию загадочности, тайны и ее можно рассматривать как деталь, активирующую внимание читателя к личности персонажа.

На следующей странице романа Мопассан дает читателю «традиционное французское объяснение» этой загадочной печали, раскрывает тайну музыканта : «*ищите женщину*» – эта она причина его печали.

Ame énigmatique et coeur fermé, il passait pour avoir aimé violement, autrefois, une femme qui l'avait fait *souffrir*... (p. 25).

Глагол *souffrir*, обозначающий высокую степень интенсивности грусти (*печалиться так, чтобы страдать*), становится ключевым к пониманию эмоционального состояния персонажа. И снова в этом контексте пересекаются две концептуальные области: любовь и грусть. Очевидно, в этом состоит своеобразие «мопассановской грусти». Но не всякая любовь ведет к грусти: только страстная любовь, которая по мнению автора, не может быть обоюдной. В контекст вводится наречие *violement*, которое выполняет функцию активатора.

Другой посетитель салона, музыкант Массиваль, представлен в сопоставлении с Ламартом. В его характеристике читатель также обнаруживает отпечаток грусти, но уже в более легкой форме: вводится интенсификатор степени качества с указанием на ослабление качества *moins*. Автор использует аналогичные смыслы, что и для характеристики Ламарта: загадочность и скрытность. В контексте используется пассивная конструкция “*être tourmenté*” для репрезентации концепта «грусть»:

...le musicien fût d'une nature très différente, plus ouverte, plus expansive, moins *tourmentée* peut-être, mais plus visiblement sensible (p.26).

Мопассан - замечательный портретист и ничто не остается вне поля его внимания. Для него важны не только внешние данные персонажей, но и их душевное состояние: лицо служит отражением внутреннего состояния персонажа, его души. Не случайно в романе так часто встречается слово «душа» (63 раза), из них в качестве компонента семантического поля «грусть» (17 раз): *l'âme malade, l'âme agitée, l'âme troublée, etc.*

Одна и та же деталь, характерная для персонажа, может повторяться в различных ситуациях. Так, далее читатель узнает, что при игре на фортепиано выражение лица Массиваля всегда остается грустным:

...dans la soirée, Massivale, de plus en plus *mélancolique*, s'assit au piano et fit sonner quelques notes (p. 27).

Le maître l'accompagnait avec ce visage mélancolique qu'il prenait en se mettant à jouer (p.27).

Прилагательное mélancolique прямо называет эмоциональное состояние Массиваля и становится отличительным знаком этого персонажа на протяжении всего романа. Можно предположить, что в эпоху Мопассана творческие люди прятали нередко свое «истинное лицо» под маску «меланхоличности». Заметим, что Мопассан предпочитает показать эмоцию в движении: для этого он прибегает к помощи активаторов: *de plus en plus, dans la soirée, ce visage ... qu'il prenait*. Таким образом, текст приближается к реальной действительности : эмоции не постоянны, изменчивы. Мопассан – писатель-реалист.

В тексте романа обнаружены многочисленные случаи комплексного описания эмоции «грусть», содержащее различные способы объективации концепта, где основная лексическая единица осложнена стилистическими и грамматическими средствами.

Mariolle comprit peu à peu. Il vit décroître cette ardeur factice. Il devina cette tentative dévouée, et un mortel, un inconsolable chagrin se glissa dans son âme (p.14).

Мариоль, убедившись в бездушности своей возлюбленной, охвачен смертельной и безутешной тоской, которая прокралась в его душу. В данном контексте знаком концепта «грусть» является ядерное существительное *chagrin*. Характерной чертой французского абстрактного существительного является обобщенность, расплывчатость, что предполагает введение дополнительных языковых единиц (например, прилагательных-эпитетов) для акцентирования различных нюансов смысла, для конкретизации и уточнения степени и для создания образности. С этой целью Мопассан вводит в текст прилагательные *mortel, inconsolable*, которые «наслаиваясь» на существительное *chagrin*, образуют самую высокую степень интенсивности отрицательного качества грусти – *безысходную печаль*. Метафора «грусть прокралась в его сердце» указывает на то, что молодой и неискушенный в любви Мариоль ждал от нее только радости и счастья, но не печали, которая пришла неожиданно, как вор. Стилистический прием способствует экспрессивности *chagrin* в ее отрицательном значении.

Рассмотренный выше пример, наглядно демонстрирует процесс формирования концептуального пространства путем введения в него новых языковых средств, принадлежащих другим концептам, но которые становятся ситуативно компонентами изучаемого концепта. Между концептуальной и языковой системами нет полного изоморфизма, другими словами нет точной корреляции между компонентами этих систем.

Эмоциональный концепт «грусть» используется не только для характеристики одушевленного мира, но и неодушевленного также.

Le dîner fut un peu triste et monotone (p. 27).

Прилагательное *triste* приобретает метафорический характер,

обозначает не собственный признак предмета, явления, а признак, отражающий определенное отношение субъекта к предмету. Его семантика базируется на понятийной основе, которая включает логический (*плохой, неудачный*) и эмоциональный (*неприятный, скучный*) компоненты оценки атмосферы обеда, состоявшегося в салоне госпожи де Бюрн. Автор пытается слегка «затушевать» плохое впечатление от обеда и вводит в текст интенсификатор качества ослабления *in reu* (одновременно он служит для выражения личного отношения писателя к героине), но прилагательное *monotone* не только нейтрализует его, но и усиливает указание на отрицательное эмоциональное восприятие атмосферы обеда гостями. В этом сложном переплетении характеристик проступает завуалировано отношение самого Мопассана к госпоже де Бюрн. Эта героиня носит на себе «клеймо высшего качества»: очень красива, очень элегантна, очень богата, очень независима, очень образована, очень умна и т.п. и очень бездушна. Женщина-кукла, она вызывает критику писателя (а еще больше критику «критиков» этого романа!) и где-то там, в глубине души Мопассана-мужчины, она привлекает его одновременно, поэтому он старается смягчить ее неудачи.

Скверное настроение Ламарта послужило причиной неудачного обеда: его настроение сковывало беседу за столом:

...il tenait à paraître bien élevé, mais armé de cette presque imperceptible mauvaise humeur qui glace l'entrain des causeries (p. 28).

Актуализация смысла в данном контексте оценочна, эмоциональна. Для объективации «грусти» используется выражение *mauvaise humeur*, входящее на периферии в семантическое поле и осложненное прилагательным *imperceptible*, а также метафорическим употреблением глагола *glacer*, который усиливает отрицательную коннотацию. Следует отметить, что в этом контексте Мопассан демонстрирует «грусть по-аристократически» благодаря прилагательному *imperceptible* (незаметная). Однако причастие прошедшего времени *armé* (вооружившись) указывает на то, что плохое настроение Ламарта (из-за ревности) стало оружием в его руках против госпожи де Бюрн и ее приема, которая слишком кокетничала с другими гостями.

Рассмотрим еще несколько примеров:

Sa soirée fut mélancolique, et il se consolait par des raisonnements de l'impression pénible qu'il avait éprouvé (p. 95).

Здесь, как и в предыдущем контексте, прилагательные *mélancolique*, *pénible* выполняют ту же роль: Мариоль пребывает в печали из-за ревности к новому посетителю салона, графу Бернхаузу и поэтому вечер госпожи де Бюрн ему также кажется печальным, хотя он пытается себя утешить, что это не так.

Les minutes devenaient pour lui d'une lenteur torturante (p. 99).

Мариоль ждет с нетерпением свою возлюбленную, но у него нет

твердой уверенности, что она придет, поэтому ход времени ему кажется замедленным и этого его печалит. У прилагательного *torturante* те же функции как и в предыдущих примерах.

В романе обнаружены еще несколько примеров использования прилагательных в описанных выше функциях, входящих в концептуальное пространство «грусть» с объектами неодушевленного мира: *jardin triste* (p. 117), *sombre terre* (p. 121), *sombre forêt* (p. 162), *heures tristes* (p. 155).

Мопассан проводит идею, что депрессия, охватившая Мариоля, способствует специфическому восприятию окружающего мира, т.е. эмоциональные особенности личности становятся как бы призмой, сквозь которую герой смотрит на мир, определяя субъективность восприятия и особый, субъективный модус текста (грустный). Эмоциональное отражение тесно связано с языком и объективируется в языковых знаках.

Наблюдения над материалом показывают, что своеобразие лингвистической организации текста романа заключается также в использовании синонимов, основной функцией которых является конкретизация, уточнение, разъяснение, дополнение различных оттенков концепта «грусть». Поскольку эмоциональный опыт повторяется в некоторых ситуациях, которые становятся типичными, разные персонажи в творчестве одного автора начинают реагировать аналогичным образом на данную ситуацию и она воспринимается как эмоционально маркированная. Её маркеры, как правило, это языковые единицы, принадлежащие синонимическим рядам концепта «грусть». Так, например, частотным является использование следующих синонимов: существительные - *souffrance, tristesse, coeur en peine, mélancolie, chagrin, ennui, angoisse, inquiétude*, etc.; прилагательные - *triste, inquiet, souffrant, mélancolique, morne, désolant, attristé* etc.; глаголы - *s'inquiéter, s'ennuyer, affliger, souffrir*, etc.

В следующем контексте создается образ грусти с помощью синонимов и стилистических средств:

En l'écoutant, Mariolle sentait tomber sur lui une de ses tristesses pareilles aux humides mélancolies dont les pluies continues assombrissent la terre (p.92).

Эмоциональные переживания героя передаются с помощью синонимов *tristesses, mélancolies*, которые позволяют зафиксировать мельчайшие ощущения и эмоции, а намеренное использование стилистических образных средств в этом контексте – эпитета (*humides*), сравнения и метафоры позволяют автору передать сложные смыслы, недоступные средствам прямой номинации. Весь комплекс лексических, грамматических и стилистических средств направлен на объективацию конкретных представлений концепта «грусть». Сравнение *ses tristesses pareilles aux humides melancholies* свидетельствует, что Мариоль испытывает особую грусть. Грамматические средства: неопределенный артикль *une*, множественное число существительного *ses tristesses* способствуют восприятию грусти Мариоля как особенной. Метафорический эпитет *humides*

совершенно определенно указывает на качество грусти: Мариоль был опечален до такой степени, что готов был вот-вот расплакаться. Метафора *les pluies continues assombrissent la terre* дополняет эпитет и раскрывает образно его смысл тем более, что глагол *assombrissent* входит в семантическое поле «грусть» на периферии.

Такое нагромождение стилистических средств, когда в одной точке собирается пучок стилистических приемов называется конвергенцией. Она способствует созданию впечатляющего образа, где значения слов, прямые и переносные, создают двуплановость восприятия и усиливают образность. Наложение смыслов часто создает подтекст. Конвергенция является в данном контексте интенсификатором, позволяющим не только зафиксировать эмоцию как таковую, но и помочь читателю определить авторскую интенцию. Мопассан стремится изобразить чрезмерную чувственность, свойственную юности, и эмоциональную незащищенность неискушенного в любовных делах молодого буржуа и вызвать к нему читательские симпатии.

Актуализация эмоционального концепта «грусть» в романе Мопассана нередко выходит за пределы семантического и смыслового полей, предложенных Шарлем Маке. Это объясняется тем, что при создании художественного текста устанавливается взаимосвязь и взаимовлияние между существующей эмоциональной оценкой и личностными смыслами автора, которые приводят к использованию для объективации концептуального пространства окказиональных языковых единиц, обусловленных, как правило, привлечением экстралингвистических факторов. Таким образом происходит расширение этих полей.

Так, например, возлюбленная Мариоля, госпожа де Бюрн, не могла показать, даже слегка, угасание своего чувства к нему, боясь его расстроить и потерять как любовника. Она умело притворяется как светская дама.

Si elle avait laissé apparaître quelque refroidissement, quelque ennui de cette passion qu'elle voyait, qu'elle sentait toujours s'accroître, il se serait peut-être irrité, puis froissé, puis découragé, puis apaisé (p. 94).

Для создания эмоциональной коммуникации автор использует цепочку слов близких по смыслу, среди которых только два непосредственно входят в семантическое поле «грусть». Однако благодаря контекстуальным связям, словесной ситуации, которые способствуют взаимосвязи и взаимовлиянию лексических единиц, сгруппированных вокруг смыслового ядра «грусть-ennui», они формируют синонимический ряд из окказиональных слов, отражающих концепт «грусть» только в рамках данного контекста. Они образуют даже градацию (в нашем случае – нисходящую), которая усиливает и возможности языка и придает описываемой ситуации эмоционально-экспрессивную окраску. В контексте различаются две «грусти»: ее грусть (госпожи де Бюрн) и его грусть (Андре Мариоля).

«Её грусть» передается с помощью синонимов *refroidissement*, *ennui*, ставших контекстуальными синонимами благодаря контексту и

обозначающих разные оттенки эмоции. Из двух синонимов только *ennui* является компонентом семантического концепта «грусть». Мишель де Бюрн предстает перед читателем как опытная «сердцеедка», которая настолько умна и самолюбива, что видя все возрастающую страсть своего любовника, не хочет его окончательно потерять, даже несмотря на охлаждение своих чувств к нему. Автору удалось провести свою идею и подчеркнуть, что именно «охлаждение чувств» и «неспособность любить» ведет к печальным переживаниям.

«Его печаль» передается в развитии (по предположительному сценарию госпожи де Бюрн) с помощью нисходящей градации синонимического ряда прилагательных, ставших синонимами по ассоциации ощущений в данном контексте: *irrité, froissé, découragé, apaisé* и обозначающих «грусть» от достаточно высокой степени качества с внешними признаками проявления до низшей, т.е. успокоения (*apaisé* - отсутствия эмоции). Этот стилистический прием служит для убеждения в том, что госпожа де Бюрн умом просчитала эмоциональный сценарий ситуации и совсем не желает расставаться со своим любовником, поскольку ей нравится иметь столь горячих и искренних поклонников, а также управлять ими.

В романе мы находим большой перечень языковых средств, используемых Мопассаном для объективации эмоционального концепта «грусть» от тончайших ее оттенков до высшей степени ее выражения, который свидетельствует о богатстве французского языка и о талантливом умении писателя манипулировать с языковыми средствами родного языка.

Mariolle de plus en plus morne, était debout contre une porte (p. 90).

André (Mariolle), bien qu'incrédule, se sentit étreint par un poignant chagrin (p. 90).

...la bizarre petite déchurure faite au coeur par la fuite ... (p. 83).

...il commençait à souffrir (p. 84).

...il chercha les moindres origines des malaises nouveaux de son coeur (p. 95).

...une souffrance...inquiétante à la façon de ses vagues névralgies que fait naître un courant d'air, menaces du mal aux horribles crises (p. 95).

...lui faisait oublier son angoisse (p. 99).

...il refaisait les mêmes réflexions, ... repassant par les mêmes espérances ? les mêmes inquiétudes et les mêmes découragements (p. 101).

...André avait senti venir avec ce surcroît de souffrance qu'apportent aux coeurs en peine ... (p. 107).

Il attendait avec angoisse ... (p. 110).

Mais vous ne comprenez pas ma misère et la torture de penser que vous auriez pu m'aimer autrement ? (p. 111).

Даже частично представленные лексические единицы передают разнообразие языковых средств, объективирующих концепт «грусть», и дают возможность заключить, что смысловое поле может быть представлено как

простыми лексическими единицами, так и осложненными другими языковыми средствами. При функционировании в тексте они репрезентируют смыслы, в которых обязательно отражается эмоциональный концепт «грусть» и они способны передать всевозможные оттенки изучаемой эмоции.

В романе автор описывает концептуальное пространство «грусть» в разных степенях интенсивности качества.

Низкая степень интенсивности: она может передаваться в основном с помощью прилагательных *anxieux, inquiétant, inquiet, sombre, froissé, ombrageux, soucieux, morne, désenchanté* etc. или с помощью слов, указывающих на степень ослабления качества, таких как интенсификаторы: *un peu, un peu moins, moins* или дополнительных прилагательных-интенсификаторов, например: *inquiétude ombrageuse, petit ennui, mauvaise humeur* etc.

Il demanda, surpris, un peu froissé... (p. 167).

Elle inspecta... d'un coup d'oeil inquiet (p. 82)

...qui la regardait avec les yeux inquiets... (p. 102).

Anxieux, il interrogea ... (p.167).

Нами обнаружены случаи, когда маркерами ослабления качества служат два интенсификатора одновременно, например, глаголы и наречия:

La grande ardeur de son chagrin se calmait un peu (p. 146).

...le léger bavardage distrayait un peu son chagrin (p. 150).

В некоторых случаях наблюдается употребление двух наречий в сочетании с прилагательным:

...il se sentit un peu moins triste (p. 143).

Средняя степень интенсивности: она репрезентируется чаще с помощью существительных *chagrin, tristesse, ennui, souffrance, peine, désolation* etc. или прилагательными в номинативной функции: *triste, misérable, troublé, chagriné, souffrant, désolé, tourmenté* etc.

Elle fut saisie par la tristesse de sa voix (p. 121)

Alors, je suis misérable (p.164).

...il regagna Montigny troublé et tourmenté (p.163).

Il demeurait toujours triste cependant, triste et désenchanté d'une façon constante et profonde (p. 161).

Последний пример нам представляется оригинальным и не типичным. В нем «грусть» изображается как постоянное качество состояния души Мариоля, а значит усредненное. Здесь представлена средняя степень интенсивности качества. На это указывает повтор прилагательного *triste*, а также использование прилагательного *désenchanté*, содержащего в себе маркер слабого качества. Наречия времени *toujours* и образа действия в сочетании с прилагательными *d'une façon constante et profonde* подчеркивают, что именно грусть стала постоянным спутником Мариоля с тех пор, как он понял притворство своей возлюбленной.

Однако Мопассан редко прибегает к помощи языковых единиц средней степени интенсивности, он предпочитает использовать осложненные лексические единицы, чтобы иметь возможность показать весь спектр переживаний в их развитии, весь эмоциональный диапазон семантического поля, а также эмоциональный «взрыв», аффект. Его персонажи – это «живые» люди со всем набором эмоций, свойственных человеку. Молодым людям особенно свойственны взрывные ситуации, молодость любит «крайности».

Высокая степень интенсивности: она передается, главным образом, с помощью существительных, которые могут сопровождаться словами, указывающими на интенсификацию степени качества или образными выражениями слов, содержащих высокую степень эмоциональности. Способы создания высокой степени качества эмоции – разнообразны. Так, например:

Il se remit en marche, plus triste encore... (p. 162).

На усиление качества указывают *plus, encore*.

...naissait en lui une tristesse insurmontable, une de ses mélancolies profondes pareilles aux maladies chroniques et lentes dont on finit quelque fois par mourir (p. 153).

Прилагательное *insurmontable* придает существительному *tristesse* высокую степень качества, которое усиливается до самой высокой степени за счет использования сочетания *mélancolies profondes* и глагола *mourir*. Сравнение грусти с болезнью, введенное в контекст, способствует созданию образности.

...déchiré de chagrin et crispé de rage (p. 119).

В данном контексте используется метафора.

...exaspéré de son impuissance (p. 119).

В самом прилагательном *exaspéré* содержится сема высокой степени качества.

...il demeurait si oppressé d'émotion qu'il ne pouvait pas parler (p. 164).

Причастие прошедшего времени от глагола *oppresser*, конкретизированное существительным *émotion* и связанное ситуативно с концептом «грусть», обозначает высшую степень качества.

...grand abandon commençait à l'oppresser (p. 147).

Содержание глагола уже передает высшее качество эмоции.

...elle le regardait agoniser sans comprendre sa souffrance... (p. 121).

Автор использует гиперболу для выражения высшего качества эмоции, которую испытывает главный герой и на которую госпожа де Бюрен бесстрастно взирает.

Mais il s'arracherait de ce poteau mortel, en y laissant des morceaux de son corps... (p.121).

В данном контексте употребляется метафора, а грусть называется *ce poteau mortel*. Этот образ позволяет читателю воспринимать переживания

Мариоля как тиски, вырваться из которых можно только разбив сам «горшок» и изранив свое тело.

...elles sont sensibles à leur manière, qu'à crever de chagrin en vieillissant (p. 92).

«Сдохнуть от печали» обозначает очень грубую, но бесспорно высокую степень переживания. Нижеследующий пример аналогичен данному:

...l'ensorcelant pour mieux crever son coeur (p. 121).

В этом контексте выражается суть самой госпожи де Бюрн – «околдовать возлюбленного, в потом заставить его смертельно мучиться от тоски». Глагол *crever* традиционно используют для обозначения конца жизненного пути животных (*сдохнуть*), по отношению к человеку его употребление рассматривается как грубое, сниженное, пейоративное.

Il sentait le trou : une blessure ancienne déjà, entrouverte... (p. 122).

Только благодаря контекстуальным связям это предложение воспринимается читателем как проявление высокой степени грусти героя. Существительное *le trou* обозначает душевную травму и имеет метафорический характер, сочетание *une blessure ancienne* соотносит читателя с предыдущим текстом, прилагательное *entrouverte* указывает на то, что новая любовь Мариоля к Элизабет Ледрю не излечила его от старой болезни.

Leur amertume ainsi goûtée augmentait sa misère et sa désespérance (p. 123).

Три существительных, дополняя друг друга, создают высокий уровень грусти.

...une atroce et intolérable détresse (p. 132).

Прилагательные с эмоционально-экспрессивной оценкой несут высокое качество грусти.

...il l'en remerciait de tout son coeur meurtri (p. 159).

Прилагательное *meurtri* в сочетании с существительным *son coeur* манифестирует высокую степень переживания Мариоля, душевную боль, которую ему нанесла бездушная кокетка госпожа де Бюрн, но которую он продолжает еще страстно любить. И даже искренняя любовь Элизабет к Мариолу не залечивает эту душевную боль.

Вся третья глава романа посвящена отношениям Мариоля, который покинул парижский салон госпожи де Бюрн, и молодой служанки Элизабет Ледрю. Элизабет – молода и прекрасна как танагрская статуэтка. Мопассан называет её «сельской Венерой». Она полюбила Мариоля с такой же страстью, с какой он любит Мишель де Бюрн. Однако и в ее жизни появляется печаль вместе с Мариолем.

Во время «любвонной хандры» Мариоля автор описывает обеспокоенность Элизабет состоянием Мариоля в следующих прилагательных, прямо называющих состояние Элизабет:

Elisabethe... qui revenait inquiète, attristée ... (p. 157).

В отличие от госпожи де Бюрн Элизабет искренне любит Мариоля, но ей отчего-то грустно, она живет в предчувствии драмы – счастье не может быть вечным:

Elle l'embrassait, inquiète, pressentant quelque drame ... (p. 161).

Мопассан не случайно выбрал для характеристики Элизабет прилагательное *inquiète* в качестве доминантного, знакового. Читатель может предположить, что Элизабет придется жить с этим чувством долго.

По замыслу Мопассана она повторяет эмоциональную жизнь Мариоля и ей предстоит разочароваться в своем любовнике, который так и не сможет её полюбить с той же силой и страстью, как она любит его. Замкнутый круг. Но в романе Мопассана мы находим однако положительный тезис, который станет одним из основных позже, в философской сказке Сент-Экзюпери о маленьком принце – мы в ответе за тех, кого приручаем (и госпожа де Бюрн, и Мариоль в какой-то степени стараются смягчить боль страданий своих возлюбленных).

Драма для Элизабет наступает с визитом госпожи де Бюрн. Элизабет охватила такая отчаянная тоска, что она идет в церковь, к богу со своей печалью и Мариоль находит её в церкви, на коленях. Мопассан изображает её в горестной позе, т.е. ее печаль имеет только внешнее проявление:

... une femme à genoux, la figure dans ses mains ... (p. 171).

Автор намеренно не использует лексических единиц семантического поля «грусть», ибо вся безысходная грусть заключена в позе женщины, описанной с помощью лексических единиц других концептуальных областей, но связанных с концептом «грусть» ассоциативными связями.

На наш взгляд, Мопассан, характеризуя эмоциональное состояние Элизабет, прибегает к внешним проявлениям грусти для сопоставления двух любовниц Мариоля: светскую даму и простолюдинку, не умеющую скрывать своих эмоций.

Se remettant à sangloter, elle gémît ... (p. 171).

Данный пример выдает крестьянскую сущность Элизабет (громкие рыдания, завывание). Глаголы *sangloter*, *gémît* репрезентируют высокую степень грусти Элизабет с внешними проявлениями (поведенческими данными). Нам удалось на протяжении романа проследить все внешние проявления грусти, которые использовал Мопассан. Они не так многочисленны и довольно однообразны (дрожь, слезы, желание бежать):

Mariolle tressaillit d'angoisse (p. 124).

... et il tressaillit de l'angoisse d'une irréparable perte (p. 148).

Alors d'abominables envies de pleurer lui mouillaient les paupières ; un si cuisant regret lui tirait le coeur, qu'il éprouvait sans cesse des besoins intolérables de partir sur-le-champ, de retourner à Paris, ou de s'en aller pour toujours (p. 161).

Je sens que vous avez des larmes dans les yeux (p. 161).

Il pleurait toujours sous ses mains appuyées sur ses yeux (p. 122).

Les larmes, glissant contre la peau, mouillaient sa moustache et salaient ses lèvres (p. 122).

...un haussement d'épaules désolé (p. 151).

Итак, семантическое поле «грусть» в романе Мопассана содержит 216 лексических единиц, принадлежащих различным лексико-грамматическим категориям: это прилагательные, существительные и глаголы. Нами не обнаружены наречия, хотя в системе языка имеется малочисленная группа наречий, представляющая концепт «грусть». Лексические единицы не однородны по своему семантическому содержанию и различаются по широте значения и степени интенсивности: в них наличествуют лексико-семантические варианты концепта «грусть», лексические единицы, содержащие полный объем значения, а также окказиональные. Большинство выявленных лексических единиц характеризуют негативно персонажей романа. Среди них ведущее место занимают эмоционально-оценочные единицы, указывающие на отрицательное эмоциональное восприятие реалий романа. Однако нами обнаружены случаи положительной коннотации компонентов семантического поля: так, возрождение Мариоля к жизни после поражения своей любви к Мишель описывается автором как попытка избавления от печали. Причем, мерой снижения интенсивности отрицательного значения являются такие интенсификаторы ослабления качества интегративного признака грусти как : *un peu, moins*. Таким образом, компоненты концепта «грусть» в определенных ситуациях и в соответствии с авторским намерением могут нести как отрицательные, так и положительные смыслы (последние реже).

Синонимические отношения лексических единиц концепта «грусть», которыми так широко пользуется Мопассан, обнаруживаются не только между соседними словами внутри одного предложения, но и внутри абзацев, состоящих из нескольких предложений, что является свидетельством семантического взаимодействия всех лексических единиц, обеспечивающих формирование концептуального пространства «грусть» по всему роману.

Рассматривая такой параметр как частность, следует заметить что наиболее частотными являются лексические единицы эмоционально-оценочного характера: прилагательные и существительные, относящиеся к ядру семантического поля. Наиболее частотными являются ядерные существительные и их производные: *chagrin, tristesse, mélancolie, ennui*, которые воспринимаются читателем как репрезентаты интегративного смыслового признака исследуемого концептуального пространства.

Итак, исследование актуализации концепта «грусть» в романе и его объективация лексическими средствами позволяет утверждать, что употребление единиц языка в художественном тексте очень часто не укладывается в четко сформулированные правила о системности, упорядоченности и структурированности языка и даже в определенном

смысле противоречат диктуемым системой законам и предписаниям. Художественные смыслы образуются в результате функционирования различных систем кодировок текста.

Bibliographie

Баранов, А., *Функционально-прагматическая концепция текста*, РГУ, Ростов-на-Дону, 1993

Изард, К., *Когнитивная теория эмоций и человека*, Наука, Москва, 1980

Maupassant, G., *Le simple coeur*, Просвещение, Москва, 1975

**LA COMPOSITION : PROCÉDÉ NÉOLOGIQUE DANS LA PRESSE
ÉCRITE FRANÇAISE ET ALLEMANDE**

Silvia DOBRIN
Université Lumière Lyon 2

Résumé : *A l'examen des néologismes dans Le Canard enchaîné et Eulenspiegel surgit la question : quelles créations de mots sont représentatives pour ces journaux ? Dans cette étude, nous avons repéré et choisi les nouveaux mots créés par composition. Il ne s'agit pas d'une représentation orientée vers le problème de la situation actuelle dans la recherche de la formation des mots, mais de regarder de plus près les composés néologiques dans la presse satirique.*

Mots-clés : *composition, composé déterminatif, composé copulatif, néologisme, lexicalisation.*

Introduction

La présente étude est consacrée à la composition néologique dans les journaux satiriques *Le Canard enchaîné* et *Eulenspiegel* depuis 2003 jusqu'en 2007. Les procédés de composition qui caractérisent les néologismes français et allemands sont une condition d'exercice de la satire, car ils contribuent à la distorsion de la réalité, étant donné que la satire est censée s'occuper des aspects notamment négatifs de la société.

Les néologismes, notamment les composés néologiques, sont extrêmement souvent employés par les journaux satiriques et cela en raison de leur valeur stylistique : « Neologismen sind stilistische Mittel »¹, mais il peut y avoir des problèmes dans leur décodage et leur interprétation, si le contexte n'arrive pas à éclaircir les mots composés qui, par la suite, deviennent trop vagues. Cela ne se produit que rarement dans les textes informatifs. « Der Kommentar hingegen gibt die subjektive Einschätzung des Schreibers wieder. Er ist emotional, wertend, argumentativ und will die Meinung des Lesers beeinflussen, ist also primär persuasiv. »² Dans *Le Canard enchaîné* et dans *Eulenspiegel*, les textes sont tout d'abord très amusants, par conséquent la valeur informationnelle est seconde ici, c'est la raison pour laquelle nous les avons qualifiés de « commentaires satiriques » (*Glossen*), type de texte très populaire en allemand, mais qui n'a pas de terme équivalent en français ou en roumain.

¹ « Les néologismes sont des moyens stylistiques », dans ELSEN Hilke (2004).

² « Le commentaire rend, au contraire, une estimation subjective de l'auteur. Il est émotionnel, évaluatif, argumentatif et veut influencer l'opinion du lecteur, il est donc premièrement-persuasif », dans ELSEN Hilke (2004).

1. Elaboration de la problématique du corpus

Nous avons vérifié tous les mots composés ayant une valeur de nouveauté à l'aide des dictionnaires *Le Petit Robert* et *Duden* et c'est ainsi que nous avons fait un tri dans nos enregistrements. Nous avons vérifié aussi quelques créations moins étonnantes. Leur fréquence de distribution confirme le style nominal fréquent dans la langue de la presse. La plupart de nos occurrences sont des hapax. Nous les avons sélectionnés et jugés, parce qu'ils nous ont semblé inconnus et insolites. Nous avons donc pris comme modèles Hilke Elsen (2004) ainsi que Corine Peschel (2002) qui ne donnent aucun critère pour leur choix des néologismes sauf la «représentativité».

Dans notre examen, nous avons regardé également beaucoup de créations plutôt habituelles, nous les avons vérifiées à l'aide des dictionnaires et exclues là où besoin était : par exemple, *Flüsterpropaganda* « bouche à oreille » etc. Ces mots avaient une certaine valeur de nouveauté, mais ils se trouvaient déjà dans l'un ou l'autre des dictionnaires.

2. La composition dans *Le Canard enchaîné*

La composition est un mode de formation incluant un éventail relativement large de phénomènes, entre lesquels les linguistes ont souvent cherché à établir des distinctions. Le point commun de ces différentes formations est sans aucun doute le figement. Généralement, on appelle composition la construction d'une unité lexicale complexe au moyen d'un morphème grammatical non affixal et d'un morphème lexical (*sans-abri*), ou d'au moins deux morphèmes lexicaux libres ou liés, pouvant donc eux-mêmes servir de base à une dérivation (*droits de l'homme*). Gaston Gross (1997 : 203) mentionne qu'il existe plus de 700 types différents de noms composés.

Pour ce qui est du plan macro-structurel, la structure d'une lexie complexe est : base/déterminé+déterminant. Cela correspond en allemand aux composés déterminatifs (*Determinativkomposita*) : déterminant+base/déterminé, que nous allons analyser plus loin dans cette étude. La catégorie de la base correspond, dans les deux langues, à la catégorie du déterminé : *crime de lèse-Chirac*, *Glaubwürdigkeitsbaron* (« Baron de crédibilité ») etc.

En français, une lexie nominale, verbale ou adjectivale peut se réduire, par ellipse ou dans certaines situations, au mot de base, c'est-à-dire le déterminé. Par exemple, dans la reprise d'une lexie, on peut employer *fer* au lieu de *fer à repasser*. La lexie est, par conséquent, « activée globalement par la mémoire et toute réduction n'est qu'une abréviation en contexte. » (PELLEN, René, 2001 : 152) La lexie complexe ou le composé se caractérise donc par un figement plus ou moins avancé et ses constituants forment « une unité globale de signification et de fonctionnement, que la mémoire réactive globalement » (PELLEN, René, 2001 : 153). Elle peut avoir une valeur dénotative ou connotative, mais dans ce deuxième cas René Pellen affirme qu'il s'agit d'une locution, car lorsque la lexie à valeur dénotative perd son sens dénotatif, elle se convertit en locution.

Claude Gruaz et Michèle Lenoble-Pinson (2006 : 21) distinguent, en ce qui concerne les lexies complexes, deux types de lexicalisation : la lexicalisation faible et la lexicalisation forte. La lexicalisation faible se caractérise par la rupture et la compositionnalité, donc par la transparence sémantique des composants, tandis que la lexicalisation forte se distingue par la rupture et la non-compositionnalité, donc par l'opacification sémantique des composants. On peut se rendre compte du degré de lexicalisation en employant la périphrase ; par exemple, le contexte et le trait d'union sont désambiguïsateurs dans : *les comptes rendus au comptable* (« les comptes donnés au comptable ») et *les comptes-rendus du comptable* (« les comptes-rendus rédigés par le comptable ») ; dans le premier cas, il n'y a pas de lexicalisation, alors que dans le deuxième cas il y a lexicalisation faible.

Le domaine du vocabulaire de la presse politique satirique est très ouvert à ce mode d'enrichissement qu'est la composition. La juxtaposition de deux ou plusieurs éléments significatifs connaît actuellement une ampleur particulière.

De l'alliance nom propre + nom, par exemple, résultent des noms composés tels *Sarkoland* qui désignent le système Sarkozy. Nous remarquons que la composition est accompagnée de la troncation du nom propre *Sarkozy* :

« Voyage au *Sarkoland* des Hauts-de-Seine » (*Le Canard enchaîné*, N 4388, 29 mars 2006, p. 4)

Certains mots peuvent être qualifiés d'hybrides en ce sens qu'ils associent des mots français à des mots empruntés. Ce procédé qui consiste à associer deux ou trois unités (noms ou autres) de deux langues différentes est très productif. Notre corpus présente des exemples de tels mots. Ainsi en est-il de *soft-totalitarisme*, où nous retrouvons à la fois le terme anglais *soft* et le lexème français *totalitarisme* :

« Accessoirement, pendant la présidentielle de 1995, il [Jean-François Copé] n'hésitera pas à dénoncer le « *soft-totalitarisme* » de Balladur » (*Le Canard enchaîné*, N 4324, 10 septembre 2003, p. 2)

La troncation se réalise par l'adjonction de *-o* à la fin des noms propres *Chirac*, *Giscard* ou de l'adjectif *radical* dans les exemples suivants ; cette voyelle est très favorable à la troncation :

« Pugilat académique *chiraco-chiraquien* » (*Le Canard enchaîné*, N 4290, 15 janvier 2003, p. 2)

« Les « mères porteuses » les plus zélées ont été trois élus d'un groupuscule *chiraco-radicalo-centriste*, le Rassemblement (sic) démocratique et social européen... » PEJ. (*Le Canard enchaîné*, N 4384, 3 novembre 2004, p. 3)

« Sale coup pour le pédégé de Radio France internationale, le *giscardochiraquien* Antoine Schwartz : il vient d'encaisser, pour la deuxième fois en un an et à une écrasante majorité (650 voix sur 694), un vote de défiance de ses troupes en grève sporadique. » (*Le Canard enchaîné*, N 4458, 5 avril 2006, p. 8)

D'autres occurrences relèvent de l'apocope avec ajout du *-o* :

« *Eurosanctions* » (*Le Canard enchaîné*, N 4306, 7 mai 2003, p. 2)

Euro est une abréviation courante, effectuée au niveau de la syllabe de rime « o » à l'intérieur du lexème *Europe*.

« A la longue, c'était peut-être trop *d'intello-attitude*. » (*Le Canard enchaîné*, N 4388, 26 janvier 2005, p. 8)

Ici, la troncation se fait en ne respectant pas le découpage en morphèmes. C'est ainsi que *intellectuel* devient *intello*.

« Bien joué, camarades, et longue vie au **centro-trotskisme** ! » (*Le Canard enchaîné*, N 4514, 2 mai 2007, p. 8)

Il s'agit ici d'une allusion au fait que les députés centristes ralliés à Sarkozy pourraient retourner après les élections présidentielles au parti centriste.

« Les **francofolies de Bush** » (*Le Canard enchaîné*, N 4380, 5 octobre 2004, p. 8)

Le suffixe *-ais* devient [o] dans le composé *francofolie* à la suite de la troncation du lexème *français* qui devient *franco*, parce que nous ne pouvons pas avoir ç devant o. Le nom composé reprend d'ailleurs le nom d'un festival de la Rochelle.

« A moins de trois semaines des élections italiennes, malmené par les sondages et usé comme un bateleur brillantiné, Silvio Berlusconi, en s'attaquant au patronat italien, après la justice et la presse, met-il au point l'**anarcho-berlusconisme** ? » (*Le Canard enchaîné*, N 4456, 22 mars 2006, p. 8)

Dans ce dernier exemple, le mot composé *anarcho-berlusconisme* résulte par la troncation courante du suffixe *-ique* de *anarchique* et sa substitution par « o ».

3. La composition dans la satire allemande

Il y a divers modes de formation des mots, qui se distinguent dans les langues par leur fréquence d'emploi et leur productivité. La possibilité la plus importante de créer des néologismes en allemand n'est pas une nouvelle création (*Neuschöpfung*) ou la reprise de mots étrangers, mais la création de mots (*Wortbildung*). Pour l'allemand, le plus important mode est sûrement la composition.

La composition (du lat. *compositio* « inventaire »), appelée en allemand *die Zusammensetzung*, est l'un des deux procédés principaux de formation de nouveaux mots, à côté de la dérivation. Dans le cas de la composition, au moins deux mots (par exemple, *wir* « nous ») et / ou confixes (par exemple, *polit-* « politique ») forment un mot composé : *Politgeschwader* « escadron politique », *Wir-Gefühl* « le sentiment du nous » etc.

Comme sous-groupes on distingue les composés déterminatifs (*Determinativ-komposita*), le plus grand groupe en allemand, et les composés copulatifs (*Kopulativkomposita*) qui lient au moins deux éléments équivalents. Leur rapport n'est pas déterminant à la différence des composés déterminatifs; par exemple : *Quatschipsatschi* (« personne bavarde et balourde »).

Il existe, à l'intérieur du mot composé, un rapport de précision ou de détermination entre ses éléments. Par exemple, lorsqu'on dit d'un vêtement qu'il est *graublau*, cela veut dire qu'il est bleu et gris à la fois. Les deux éléments vont ensemble et contribuent tous les deux en égale mesure au signifié du mot composé. Quand on désigne une personne comme *Büro-Sklavin* (« esclave au bureau »), l'un des éléments, en l'occurrence *Büro*, apporte plus de précision à l'autre dont le signifié change (en l'occurrence *Sklavin*), puisqu'il ne s'agit pas d'une véritable esclave; ce n'est pas n'importe quelle esclave sinon quelqu'un qui travaille beaucoup au bureau.

Le premier type de composition (les signifiés des composants sont, pour ainsi dire, couplés pour former le signifié du mot composé) s'appelle composition

copulative ou composition additive, le deuxième type, composition déterminative. Nous nous intéressons ici notamment aux composés déterminatifs, plus proches des lexies complexes françaises.

Elke Donalies définit la détermination (du lat. *determinare* « limiter, fixer ») comme « processus de formation des mots par lequel un élément de la composition d'un mot est déterminé sémantiquement par un autre élément de composition d'un mot. »¹ La littérature traite fréquemment de manière séparée la détermination des mots composés et la détermination des dérivés; on appelle souvent modification la détermination des dérivés, terme contesté par Donalies, vu que la détermination ne diffère pas dans le cas des composés et des dérivés, même si les dérivés ont quelques caractéristiques spécifiques.

Dans le cas des mots composés, la plupart sont des composés déterminatifs comme *Konsens-Kapitalismus* (« capitalisme de consensus »), *Heißluft-Allianz* (« alliance faite d'air chaud ») etc.

« Zwickel [Klaus Zwickel] brachte den Umbau der Gewerkschaft zu einer arbeitnehmerfreundlichen Vereinigung voran, die aber den Standort Deutschland in seinem Kampf gegen eine globale Welt nicht unter den Teppich kehrt. «Hohen Realitätssinn» bescheinigten ihm dafür die Arbeitgeber, und es ist immer ein gutes Zeichen, wenn die Gegner mit einem zufrieden sind. Der «**Konsens-Kapitalismus**» war sein liebstes Hemd. »² (09/03)

«Sadistisch schmiedet Superminister Clement eine «Allianz für Erneuerung», von der jedes Kind weiß, daß auch diese **Heißluft-Allianz** sich wieder als Sprechblase erweisen wird wie das «Bündnis für Arbeit» seligen Angedenkens, das «Bündnis für Arbeit und Wachstum», das «Bündnis für Bildung und Ausbildung», das «Bündnis für die Rettung von Demokratie und Sozialstaat» und sieben Dutzend weiterer klingvoller Bündnisse. »³ (01/03, p. 21)

Dans *Konsens-Kapitalismus*, le consensus détermine de plus près le capitalisme du point de vue sémantique; un *Konsens-Kapitalismus* est un capitalisme de consensus. Dans *Heißluft-Allianz*, l'alliance est déterminée et donc caractérisée par l'air chaud. Le caractère insolite du néologisme est dû à l'incompatibilité sémantique des deux formants : alliance (« union ») qui est fait d'air chaud, qui n'a pas de consistance, qui est inutile et dont les membres ne s'engagent pas sérieusement.

Elke Donalies affirme même que : « Determinativkomposita sind der Normalfall der Komposita. »⁴ Les mots composés déterminatifs typiques sont, par exemple,

¹ « einen Wortbildungsvorgang, bei dem eine Wortbildungseinheit von einer anderen Wortbildungseinheit semantisch näher bestimmt wird », dans DONALIES Elke (2002), p. 60.

² « Zwickel [Klaus Zwickel] a avancé la reconstruction du syndicat à une union favorable à l'employé qui ne fait pas cependant passer le pays d'Allemagne à l'as dans sa lutte contre un monde global. Les employeurs lui reconnaissent pour cela « un grand sens de la réalité », et c'est toujours un bon signe, quand les adversaires en sont contents. Le « capitalisme de consensus » était sa plus chère chemise. »

³ « Le superministre Clement forge sadiquement une « alliance pour le renouvellement », alors que même un enfant sait que cette « alliance faite d'air chaud » se révélera de nouveau n'être qu'une bulle, comme l'heureux souvenir de l'« union pour le travail », l'« union pour le travail et la croissance », l'« union pour la formation et l'enseignement », l'« union pour le sauvetage de la démocratie et de l'Etat social », et sept douzaines d'autres unions aux noms sonores. »

⁴ « Les composés déterminatifs sont le cas normal des mots composés », dans DONALIES Elke (2002), p. 54.

Einheits-Kanzler (« chancelier de l'unité »); les critères suivants sont caractéristiques pour les composés déterminatifs : un composé déterminatif a une structure binaire, sans tenir compte de combien d'éléments il est formé, donc on peut décomposer les composés déterminatifs en deux unités qu'on appelle constituants directs ou « unmittelbare Konstituenten » (DONALIES Elke, 2002: 54) :

Welt (1) *toilettentag* (2) [monde (1) jour des toilettes (2)]

(« journée mondiale des toilettes »)

Toiletten(1)*tag*(2) [toilettes (1) jour (2)]

La détermination représente donc une relation unidirectionnelle, entre deux termes simples, et elle est à la base de la formation d'un troisième, le composé résultant. Jacques Poitou souligne que, dans la disposition linéaire, cette relation correspond à un ordre fixe bien connu – le déterminant précède le déterminé. Dans le cas des composés déterminatifs, la deuxième unité fixe les caractéristiques grammaticales du mot composé, donc c'est le deuxième élément du mot composé qui détermine à quelle partie du discours appartient celui-ci. Par exemple, l'adverbe *schnell* et le nom *Sprecherin* forment un nom composé *Schnellsprecherin* (« personne qui parle vite »).

«*Obschon die Sache bereits im Oktober 2001 während einer Kabinettsitzung erörtert und sogar im Juli des Jahres beim einem Fünfaugendinner u.a. mit ihr [Heide Simonis] und Pröhl die nämliche Angelegenheit bekakelt worden war, faselte die «SPD-Schnellsprecherin» (Spiegel) im Juni vor dem Landtagsuntersuchungsausschuß unbeirrt...»*¹ (08/03, p. 20)

Elke Donalies distingue avec Susan Olsen² (1991) le noyau syntaxique et le noyau sémantique : le noyau syntaxique fixe les qualités formelles de la structure complète, surtout l'appartenance catégorielle. En allemand, ce sont les unités qui ont des structures binaires et qui se trouvent à droite qui sont les noyaux syntaxiques, par exemple *Steuer* (« impôt ») dans *Biosteuer*.

La composition déterminative est, par conséquent, la composition dans laquelle l'un des éléments apporte plus de détermination à l'autre. Elle est beaucoup plus fréquente que la composition copulative, ce que l'on a pu constater aussi dans notre corpus de *Eulenspiegel*. Nous pouvons y remarquer l'ordre de détermination habituel de la langue allemande, puisque le mouvement vers plus de détermination va à l'encontre du sens de la production et de la réception de la chaîne parlée ou écrite. En d'autres termes, ce qui apporte plus de détermination précède ce qui la reçoit. Ainsi, dans *Katastrophensteuer*, *Katastrophen* est l'élément déterminant parce qu'il précède l'autre, tandis que *Steuer* (« impôt ») est l'élément déterminé parce qu'il le suit. Dans *Steuerkatastrophe*, l'ordre de détermination reste le même et c'est par conséquent l'impôt qui détermine la

¹ « Bien que la chose ait eu lieu déjà en octobre 2001 pendant une séance du cabinet et que l'affaire en question ait été discutée au mois de juillet de la même année pendant **un dîner entre cinq yeux**, entre autres avec elle [Heide Simonis] et Pröhl, la « **porte-parole du SPD qui parle vite** » (Spiegel) débitait fermement en juin devant la commission du land... »

² OLSEN Susan (1991), p. 335.

catastrophe. Il ne s'y agit donc pas d'un impôt sur les catastrophes, mais d'une catastrophe des impôts :

«*Stecken Schröders Feinde von der Union etwa auch hinter dem Hohn und Spott jenes menschenverachtenden **Steuersongs**, der weltweit die Charts sprengt? « Was du heute kannst versprechen, darfst du morgen wieder brechen... » So dudelt es von früh bis spät, und ein frisch **geschröderter** Parodist behauptet keck, Schröder werde die **Steuerschraube** gnadenlos überdrehen, bis der Arzt kommt : Steuern für alle auf alles, sogar eine «**Biosteuer** aufs Verdauen» samt «**Atemaufschlag**», von der neuen **Beischlafsteuer** ganz zu schweigen. Ein Alptraum, für den der Finanzminister selbstredend **Alptraumsteuer** erheben wird, eine Katastrophe, für die er eine **Katastrophensteuer** auf den Weg bringt.* »¹ (01/03, p. 20)

Le type précis de détermination peut extrêmement varier. Dans *Schröder-Clique*, la clique est déterminée par l'appartenance à la politique de Schröder ; dans *Katastrophensteuer*, *Beischlafsteuer* (« impôt sur la reproduction ») ainsi que dans *Biosteuer* (« bioimpôt »), les impôts sont déterminés par le domaine d'application de ces impôts ; dans *Alptraumsteuer* (« impôt sur le cauchemar ») et dans *Katastrophensteuer* (« impôt sur les catastrophes »), on pourrait faire une double interprétation où l'impôt serait déterminé par le domaine (« impôt sur les cauchemars », « impôt sur les catastrophes ») ou l'impôt serait déterminé par ce à quoi il ressemble, c'est-à-dire à un cauchemar ou à une catastrophe (« impôt cauchemardesque », « impôt catastrophique ») ; dans *Büro-Sklavin*, l'esclave est déterminée par le lieu de travail ; dans *Steuersong* (« chanson sur l'impôt »), la chanson est déterminée par ce sur quoi elle porte, donc sur les impôts. Il serait erroné de supposer une relation entre le déterminé et le déterminant qui serait toujours la même : *Katastrophe* sélectionne, parmi tous les impôts, ceux qui portent sur les catastrophes.

Dans un autre article, le journaliste qualifie le chancelier de *Bonzenlecker* (« lèche-bottes »), ce qui signifie que le personnage politique est d'abord rangé dans la catégorie des flatteurs. En effet, l'information contenue dans *Bonze* (« bonze, personnage en vue ») est ici pertinente par rapport à celle contenue dans *Lecker* (« flatteur »).

«Auf diese Namen [Schwachen, Starken] hören die Grundsätze eines Kanzlers und **Bonzenleckers**, die immer mehr Leuten die Galle ins Gesicht treiben und die Tatsache zur Gewißheit erheben, dass Regieren dumm macht.»² (09/04, p. 22)

Un autre néologisme est *Klassenfahrts-Legende* et comporte trois éléments : deux morphèmes lexicaux libres *Klasse*, *Legende* et le nom déverbal *Fahrt*. En général, une composition à plus de deux éléments n'est possible

¹ « Les ennemis de Schröder de l'union se trouvent-ils aussi derrière la dérision et raillerie de cette chanson dédaigneuse sur l'impôt qui monte dans les Charts partout dans le monde? « Ce qu'on peut promettre aujourd'hui, demain on peut de nouveau ne pas le respecter... Ainsi serine-t-on la même rengaine du matin au soir, et un parodiste récemment schröderisé affirme impertinemment, Schröder forcera sans pitié la vis d'impôt jusqu'à ce que le médecin vienne : Impôts pour tous sur tout, même un « bioimpôt sur le fait de digérer » y compris « l'impact de l'haleine », sans parler du nouvel impôt sur la reproduction. Un cauchemar pour lequel le ministre des finances lèvera certainement l'impôt sur le cauchemar, une catastrophe pour laquelle il prépare un impôt sur les catastrophes. »

² « Les principes d'un chancelier et lèche-bottes comprennent ces noms [les faibles, les forts] dont de plus en plus de gens ont marre et qui sont sûrs désormais que gouverner rend con. »

qu'après que deux des éléments ont commencé à être ressentis comme une seule unité. C'est ainsi que, à la fin, la composition n'implique que deux éléments dont l'un est le résultat d'une composition antérieure. C'est le cas de *Klassenfahrt*, mot composé qui désigne le voyage de classe. Etant ressenti comme une unité, il n'y a pas de problème à ce qu'il forme de nouveaux mots composés dans lesquels il entre comme s'il était un seul morphème.

«*Alle waren glücklich über die schöne Klassenfahrts-Legende und schlugen einander auf Schultern und Hinterteile. Da platzte Schröders Büro-Sklavin herein und rief: «Wir haben im Bundesarchiv recherchiert-dieser Hardenberg hat die Einkommensteuer erfunden! » Bleierne Stille, ja Lautlosigkeit! Die Künast rief nach einem Glas desinfizierter Milch. Trittin frohlockte: «Aber das Dosenpfand-darauf ist der Hardenberg doch nicht gekommen! ».*»¹ (08/03, p. 16)

De tous les points de vue, les composés déterminatifs standard représentent le modèle de composition nettement dominant de notre corpus allemand.

4. Bilan

Nous pouvons conclure que les mots composés attirent l'attention sur eux-mêmes; la plupart sont des hapax et ceux qui se retrouvent dans la langue standard sont très rares, par exemple *Kurlaub* «congé de cure». Nous remarquons également que les locuteurs ne composent pas simplement des unités selon des règles toutes faites, mais ils forment les mots très souvent afin d'atteindre certains effets. Les différentes combinaisons de morphèmes et sons peuvent engendrer des effets sonores divers qui peuvent déclencher, à leur tour, des associations ou des allusions. Le choix de la technique de formation des mots est influencé également par les conditions d'emploi et la fonction communicative des mots.

Claude Gruaz et Michèle Lenoble-Pinson (Gruaz Claude/Lenoble-Pinson Michèle (2006 : 27) remarquent que si la soudure, dans le cas des mots composés français, «est conforme à une tendance générale de l'évolution orthographique, il n'en demeure pas moins qu'elle n'est systématiquement appliquée que dans les cas d'opacité réelle du sens des composants (ex. *dorénavant, maintenant, plafond*)», alors que si elle est usuelle en allemand, c'est parce qu'elle y est profondément intégrée au système.

Bibliographie

Donalies, Elke, 2000, «Wortbildungspflege. Folge 2 : Den Mammufanten aus dem Ei pellen», *Sprachreport* N° 3, p. 22-24.

Donalies, Elke, 2002, *Die Wortbildung des Deutschen. Ein Überblick*, Tübingen, Günter Narr.
Duden, 1998, *Die Grammatik*, Mannheim, Dudenverlag.

¹ «Ils étaient tous heureux de la belle légende de voyage de classe et se frappaient l'un l'autre sur l'épaule et le derrière. Là arriva à l'improviste l'esclave de bureau de Schröder qui cria : « Nous avons fait des recherches dans l'archive fédérale - ce Hardenberg a inventé l'impôt sur le revenu! » Silence de plomb, pas un son! Künast demanda un verre de lait désinfecté. Trittin poussait des cris de joie : « pourtant, pour ce qui est de la boîte à usage unique, Hardenberg, il n'en a pas eu l'idée ! »

- Elsen, Hilke, 2004, *Neologismen, Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten des Deutschen*, Tübingen, Günter Narr.
- Erben, Johannes, 1993, *Einführung in die Wortbildungslehre*, Berlin, Erich Schmidt.
- Fleischer, Wolfgang/ BARZ, Irmhild, 1995, *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*, Marianne Schröder (coll.), Tübingen, Max Niemeyer.
- Gresillon, Almuth, 1984, *La règle et le monstre : le mot-valise. Interrogation sur la langue, à partir d'un corpus de Heinrich Heine*, Tübingen, Max Niemeyer.
- Greule, Albert, 1996, « Reduktion als Wortbildungsprozess der deutschen Sprache », *Muttersprache* N° 106, p. 193-203.
- Grossmann, Francis/Tutin, Agnès, 2003, *Les Collocations, analyse et traitement, Travaux der recherches en linguistique appliquée*, Amsterdam, De Werelt.
- Gruaz, Claude/Lenoble-Pinson, Michèle, 2006, « Une approche nouvelle du mot composé », dans *A la recherche du mot: de la langue au discours*, sous la direction de Claude Gruaz, Limoges, Lambert-Lucas, p. 17-30.
- Hansen, Klaus, 1963, « Wortverschmelzungen », *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* N°11, p. 117-142.
- Kinne, Michael, 1998, « Der lange Weg zum deutschen Neologismenwörterbuch. Neologismus und Neologismenlexikographie im Deutschen: Zur Forschungsgeschichte und zur Terminologie, über Vorbilder und Aufgaben », dans Teubert, Wolfgang (éd.), *Neologie und Korpus*, Tübingen, Narr, p. 63-110.
- Meineke, Eckhard, 1991, « Springlebendige Tradition. Kern und Grenzen des Kompositums », *Sprachwissenschaft* N° 16, p. 38-45.
- Olsen, Susan, 1991, « GE-Präfigierungen im heutigen Deutsch. Ausnahmen von der «Righthand Head Rule», *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur*, (PBB Tübingen) N° 113, p. 333-366.
- Pellen, René, 2001, « Une typologie de la phraséologie », dans *La Locution et la périphrase du lexique à la grammaire. Actes des journées d'étude sur la locution organisées à l'Université de Pau les 16 et 17 octobre 1998*, textes réunis par Francis Tollis, l'Harmattan, 2001.
- Peschel, Corine, 2002, *Zum Zusammenhang von Wortneubildung und Textkonstitution*, Tübingen, Max Niemeyer.
- Poitou, Jacques, 2007, « Les composés dits copulatifs », *Nouveaux cahiers d'allemand* N° 2, p. 127-138.
- Ronneberger-Sibold, Elke, 1992, *Die Lautgestalt neuer Wörter. Kürzungen und Kunstwörter im Deutschen und Französischen*, Freiburg im Breisgau.
- Simmler, Franz, 1998, *Morphologie des Deutschen*, Berlin, Weidler Buchverlag.
- Wahrig, 2007, *Wörterbuch der deutschen Sprache*, München, Deutscher Taschenbuch Verlag.

GLOSSAIRE LINGUISTIQUE

Sophie Sournin-DUFOSSÉ
Chargée de TD à l'Université du Tampon
Université de La Réunion

Résumé: Ce travail a pour but la lecture aisée et la compréhension de travaux écrits à partir de la *Théorie des Opérations Énonciatives* selon le linguiste Français Antoine Culioli. Une approche bilingue français / anglais s'appliquera aux travaux d'ordre contrastif en particulier dans l'étude du nom et de ses satellites. Un glossaire linguistique servira de base de travail à toute analyse en traductologie.

Mots-clés: approche bilingue, contrastivité, glossaire.

Les éléments présentés ci-dessous sont tirés en partie des ouvrages suivants (voir bibliographie) : Dubois *et al.* (2002), Groussier, Rivière (1996), Guillemin-Flescher (1993), Lapaire, Rotgé (1992), Pottier (1967), Neveu (2000), Paveau, Sarfati (2003). Les autres ouvrages succinctement cités sont indiqués entre parenthèses dans le corps du texte.

Actualisation (*actualization*) : Transformation d'un élément renvoyant à la notion pure, en élément déterminé de telle façon qu'il puisse être inséré dans un contexte. Mouvement du virtuel à l'actuel selon certains linguistes. « La transformation d'un élément renvoyant à la notion en élément déterminé de telle façon qu'il puisse être inséré dans un contexte. » (Guillemein-Flescher in Chuquet [1986 : 140])

Actualiser (*actualize*) : Incrire dans la réalité (« réaliser ») ; mettre en œuvre ; passer du prospectif à l'effectif ; rendre actuel ¹ **virtualiser**.

Allocutaire (*addressee*) : La personne à qui le locuteur s'adresse [rappel : *loqui*, en latin, signifie « parler »]. On peut parler à ce propos, de « personne écoutante » (pour reprendre une formulation de Guillaume), que l'on oppose à la « personne parlante » dans le rapport interlocutif (l'« échange verbal »).

Beaucoup de grammairiens emploient indifféremment allocutaire et **coénonciateur**. Toutefois, le second terme semble moins tributaire de la communication orale et, à la suite des travaux de Benveniste et Culioli, évoque un sujet humain complet, qui est davantage rattaché à un contexte socioculturel et affectif.

Analytique (*analytic*) : Qui procède par dissociation ; qui décompose une totalité en éléments constitutifs.

Anaphore/anaphorique (*anaphora/anaphoric*) : Qui renvoie à du déjà exprimé, à du déjà posé dans le discours [du grec *pherein*, « porter » et *ana-*, « en arrière »]. Rappel de texte qui s'oppose l'appel de texte de la cataphore. Dans le domaine des opérations énonciatives, l'anaphore désigne un mouvement rétrospectif de l'esprit vers du déjà enregistré, du déjà accompli dans le domaine des opérations et des repérages.

Animé (*animate*) : Propriété primitive associée à certaines notions pures. La propriété /animé/ est constituée par la combinaison des propriétés /vivant/ et /mobile/. Elle sera donc associée à toutes les notions d'animaux à l'exclusion des notions de végétaux. Qui a les propriétés de /volition/, d'intention/, de /cognition/ et de /perception/.

Argument (*argument*) : Chacun des termes mis en relation avec un autre terme par une opération de prédication est un argument.

Dans la TOE, on représente la structure constituée par le prédicat et ses arguments (ou lexis prédiquée) par la formule : $a r b$. Le premier argument (a) est exprimé dans la chaîne par le C0, le deuxième argument (b) par la C1, le prédicat (r) par le verbe.

NB : 1) Le 1er argument est également le thème (terme repéré par rapport à la situation d'énonciation dans tous les cas sauf celui de la prédication d'existence où le thème est la situation d'énonciation elle-même). 2) Quand la relation prédiquée est une identification (partielle ou totale) exprimée par un verbe copulatif, le 2^e argument est appelé attribut.

Aspect/aspectuel (*aspect/aspectual*) : L'aspect est un des modes de détermination d'un prédicat. Dans la détermination aspectuelle, l'énonciateur indique comment et dans quelle mesure son propre **point de vue** modifie sa présentation du procès prédiqué. La catégorie de l'aspect a des manifestations et un fonctionnement profondément différents en anglais et en français.

Certain (*certainty*) : Zone modale de la référence à ce que l'énonciateur donne à entendre qu'il considère comme factuel. Seule la référence à des faits contemporains de l'énonciation (actuels) ou antérieurs à celle-ci (révolus) peut appartenir au certain.

Classe (*class*) : Totalité des occurrences effectives, possibles, fictives, etc., correspondant à une définition (ensemble de propriétés) donnée.

On voit que, pour qu'il y ait classe, il faut qu'il y ait possibilité d'occurrences, c'est-à-dire d'éléments distincts, donc, que l'on ait affaire à une notion pure à laquelle est associée la propriété /discontinu/. La construction d'une classe est, dans l'échelle des opérations de détermination d'une notion pure, la première opération faisant intervenir la dimension quantitative non pas en délimitant une quantité

(quantification) mais en rendant possible la délimitation de quantités (quantifiabilisation). En anglais, cette opération de détermination est marquée par le marqueur Ø...S.

Une *classe* représente un ensemble d'unités linguistiques ayant une ou plusieurs propriétés communes entre elles. En grammaire distributionnelle, une *classe grammaticale* sera définie comme l'ensemble des unités ayant les mêmes possibilités d'apparaître en un point donné de l'énoncé. La notion de classe grammaticale s'oppose ainsi à la notion de partie du discours telle que la définit la grammaire traditionnelle, par référence à une théorie de l'adéquation entre le nom et la substance, le verbe et le procès, etc.

La notion de *classe* est utilisée en sémantique sur le modèle de la logique des classes. Par exemple, on établit la taxinomie des termes de parenté en étudiant les rapports entre les différentes unités ; la classe des êtres dénotés (denotata) par le mot *parent* est plus grande que celle des être dénotés par le mot *père*, on dira que *père* est à l'égard de la classe des parents en relation d'*hyponymie* et que *parent* est en relation d'*hyperonymie* à l'égard de *père*.

On appelle *classe de mots*, en linguistique structurale et distributionnelle, une catégorie de mots définis par des distributions analogues dans des cadres syntaxiques préalablement déterminés. Ainsi, on définira une classe de déterminants par la position qu'ils ont en français de précéder une autre catégorie, les noms. Les classes de mots remplacent les parties du discours de la grammaire traditionnelle.

On appelle *classe de morphèmes* l'ensemble des morphèmes ayant le même environnement (contexte) et la même distribution.

On appelle *classes nominales* les catégories caractérisées par l'emploi de certains suffixes, appelés *indices de classe* ou *classificateurs*, entre lesquelles certaines langues négro-africaines répartissent les noms selon la nature des êtres ou des choses qu'ils désignent (humain, actant, nombre, etc.).

On appelle *classe syntagmatique* le regroupement en une même classe des morphèmes ayant les mêmes environnements.

En analyse de discours, on appelle classes d'équivalence les classes fondées sur l'équivalence ou identité de distribution (Harris).

Classe notionnelle (*notional class*) : Classe dont les éléments sont des notions pures. Une classe notionnelle est définie par une propriété commune à tous les éléments. Le fléchage générique est une opération de fléchage sur un élément d'une classe notionnelle.

Classe paradigmatique (*paradigmatic class*) : Classe de tous les mots ou groupes de mots susceptibles d'être insérés à telle place dans une chaîne donnée.

On appelle *classe paradigmatique* ou *distributionnelle* le regroupement en une même classe des morphèmes lexicaux ou grammaticaux qui peuvent être substitués les uns aux autres dans de nombreuses phrases, c'est-à-dire qui possèdent les

mêmes propriétés distributionnelles. **Classe syntaxique** = partie du discours (*syntactic class / part of speech*) : Classe de tous les mots ou groupes de mots d'une langue donnée compatibles avec un ensemble fini de comportements morphosyntaxiques dans les énoncés.

Compact = continu non-quantifiable (*compact continuous*) : Propriété primitive associée par définition à certaines notions pures, essentiellement des notions de procès du type /état/, soit temporaires, soit permanents. L'association de la propriété /compact/ rend les notions de procès réfractaires à toute détermination quantitative. Il en résulte que, même lorsque des déterminants ailleurs quantitatifs sont employés avec des noms renvoyant avec de telles notions pures, ils prennent une signification qualitative.

Le degré minimal de détermination constitué par le renvoi à la notion pure revient, pour l'énonciateur, à considérer une notion indépendamment de toute détermination quantitative. Dans ce cas, même si la propriété habituellement associée à la notion pure en cause est /dense/ ou /discontinu/, ces propriétés sont remplacées par la propriété /compact/ qui rend impossible toute quantification.

Conceptualisation (*conceptualization*) : « Ensemble des phénomènes mentaux (*perceptifs et cognitifs*) qui permettent à l'énonciateur de saisir une globalité conçue afin de la transformer en message linguistique linéaire [...]. (Pottier in Joly [1997 : 28])

Cognitif/cognition (*cognitive/cognition*) : Qui a trait à la connaissance ; qui concerne la façon dont l'esprit abstrait des concepts à partir de son expérience sensorielle et psychique du réel.

Continu (*continuous*) : Propriété primitive associée à certaines notions pures. L'association à une notion pure de la propriété /continu/ a pour conséquence, lorsque cette notion est exprimée par un nom, le fonctionnement indénombrable de ce nom.

On distingue la propriété /continu quantifiable/ ou /dense/ (associée aux notions désignées, entre autres par les « noms de matières » comme *coffee*), et la propriété /continu non-quantifiable : ou /compact/ (associée aux notions de procès comme « courage »).

Une notion pure à laquelle est associée la propriété /continu/ ne peut définir une classe d'occurrences parce qu'il n'y a pas, par définition, d'occurrence distincte de cette notion.

Défini/définitude (*definite/definiteness*) : Circonscrit et identifié avec précision [formé sur le verbe latin *finire*, « mettre un terme à ... », ce qui n'est pas sans rappeler déterminer, qui provient de *terminare*].

On associe traditionnellement l'emploi de l'article THE avec la définitude. En

effet, on part du principe que le domaine (ou champ) référentiel du nom que THE accompagne est parfaitement délimité et identifié.

Déictique (*deictic*) : « Démonstratif » au sens strict, c'est-à-dire « ayant rapport avec l'action de montrer ». Ce terme qualifie un marqueur de détermination situationnelle dans la situation d'énonciation et seulement cela.

1) Sur le plan de la référence à l'espace, on peut considérer que la valeur d'un marqueur déictique est l'indication d'un degré de proximité/éloignement par rapport soit à l'énonciateur soit aux deux co-énonciateurs.

2) Sur le plan de la référence au temps, les déictiques *now* et *then* indiqueront respectivement la coïncidence ou la non-coïncidence d'un événement avec un intervalle incluant T_0 moment de l'énonciation.

Déixis (*deixis*) : Repérage direct par rapport à l'énonciateur et/ou au moment d'énonciation dans la Situation d'énonciation.

Démonstratif (*demonstrative pronoun/adjective*) : Ce terme a deux significations :

1) « Ayant rapport avec l'action de montrer ». Dans ce sens, démonstratif = déictique. Terme désignant, dans de nombreuses langues naturelles, en particulier indo-européennes, des déterminants, pronoms, parfois adverbes, fonctionnant d'une part comme déictiques, d'autre part comme anaphoriques. **Dénombrable** (*countable*) : Dans la grammaire de l'anglais actuel, se dit du fonctionnement des noms renvoyant à des notions pures auxquelles est associée la propriété /discontinu/. Ce fonctionnement est caractérisé par la compatibilité avec le pluriel, les adjectifs numériques cardinaux, et les déterminants *a(n)*, *few*, *a few*, *many*, *a number of*, *several*, *each*, *every*.

Dénombrable (*partitive*) = classificateur : Nom suivi de la préposition *of* et exprimant soit la notion d'« unité » soit la notion de « sorte », que l'on peut insérer à gauche d'un nom renvoyant à du continu pour le faire fonctionner comme s'il renvoyait à du discontinu.

Dense = continu quantifiable (*dense continuous*) : Le continu quantifiable est susceptible de détermination quantitative parce qu'il est par définition, divisible en quantités.

Quand la propriété /dense/ est associée à la notion pure à laquelle renvoie un nom anglais, celui-ci a un fonctionnement indénombrable (notamment, incompatibilité avec *a(n)*...Ø, le pluriel, *many*...S, (*a*) *few*...S, *a number of*, *several* et les numériques) mais compatibilité avec certains quantifieurs : *much*, (*a*) *little*, *a quantity of*.

Déterminant (*determiner*) : Premier mot d'un SN constituant, en combinaison avec le marqueur de nombre, le marqueur du degré de détermination énonciative de la notion pure à laquelle renvoie le nom. La valeur d'un déterminant pourra être

différente selon le nombre avec lequel il est combiné. Les déterminants sont la trace d'opérations de repérage conférant à la notion pure à laquelle revoie un nom divers degrés de spécificité qualitative et quantitative.

Outil grammatical qui apparaît avant le nom et permet une opération de délimitation (apporter des limites au concept exprimé par le nom), (Alamichel [1999 : 131]).

Détermination (*determination*) : Opération linguistique de spécification d'un terme désignateur. Elle peut être réalisée par les déterminants du nom, qu'ils soient déterminants actualisateurs ou complémentaires, mais aussi par des constituants dont la fonction syntaxique permet de restreindre l'étendue référentielle de l'élément sur lequel s'exerce leur fonctionnement : adjectif ou substantif épithète, syntagme prépositionnel complément déterminatif, relative déterminative.

Détermination [degré de] (*determination [degree of]*) : En TOE, degré de généralité /spécificité référentielle entre d'une part la généralité absolue et d'autre part la singularité absolue de l'occurrence individuelle irréductible à toute autre. La détermination est soit qualitative soit quantitative. La détermination qualitative est primaire. La détermination intervient à tous les niveaux.

Deixis (*deixis*) : Du grec qui signifie « ostension, fait de montrer » et qui est employé pour désigner l'identification langagière des paramètres de la situation d'énonciation. Les formes concernées sont appelées déictiques, recouvrant généralement à la fois les indicateurs personnels et spatio-temporels, bien que Benveniste n'emploie le terme que pour les derniers. Jakobson utilisera de son côté le terme *embrayeur*, traduction de l'anglais *shifter*, emprunté à Jespersen (1922).

Discontinu = discret (*discrete*) : Propriété primitive associée à certaines notions pures. Une notion à laquelle est associée la propriété /discontinu/ définit une classe d'occurrences parce qu'il y a, par définition, des occurrences distinctes de cette notion pure.

L'association à une notion de la propriété /discontinu/ a pour conséquence, lorsque cette notion est exprimée par un nom, le fonctionnement dénombrable de ce nom. En anglais, les marqueurs de détermination exclusivement compatibles avec la propriété /discontinu/ sont, pour les noms, les déterminants *a(n)*, *several*, *a number of*, *(a) few*, *many*, *every*, *each*, les numéraux, le pluriel, à l'exclusion des déterminants *(a) little*, *much*, *a (large/small) quantity of*, *a (large/small/fair) amount of*.

Discours (*discourse/speech*) : Les paroles (orales ou écrites) produites par l'énonciateur.

Le discours est fondamentalement individuel, situationnel et momentané, car il est rattaché à un acte d'énonciation spécifique (« je prends la parole »), inscrit dans

l'espace et le temps (« je parle à un certain lieu, à un moment donné »).

Embrayeurs (*shifters*) : Terme proposé par Ruwet pour traduire l'anglais *shifter*, créé par Jespersen (et repris par Jakobson) pour désigner un pronom ou adverbe renvoyant d'une part à un élément d'une classe définie par une fonction dans la situation d'énonciation d'autre part à l'identification référentielle de cet élément de la situation extralinguistique coïncidant avec la situation d'énonciation.

« La signification générale d'un embrayeur ne peut être définie en dehors d'une référence au message » (Maingueneau [1994 : 11]). Ces morphèmes ne peuvent être interprétés que si on les rapporte à l'acte d'énonciation unique qui a produit l'énoncé à l'intérieur duquel ils se trouvent. La classe des embrayeurs recouvre essentiellement les *personnes* (énonciateur et allocutaire) et les *localisations spatio-temporelles* qui en dépendent.

Les embrayeurs ont un sens tel que l'identification de leur référent exige que l'on prenne en compte leur occurrence, l'acte d'énonciation singulier qui les porte. L'identification du référent s'opère grâce à *l'environnement spatial et temporel* singulier de cette occurrence.

Les embrayeurs permettent la conversion de la *langue* comme système de signes virtuels en *discours* par lequel un énonciateur et son allocutaire confrontent leurs dires sur le monde (Maingueneau *op. cit.*). Suite phonique ou graphique produite par un énonciateur, formant un tout cohérent ; fragment autonome de discours ; morceau de texte.

Énonciation (*Uttering act*) : Acte de construction, donc de production par un énonciateur donné d'un énoncé donné à un moment d'énonciation donné, à l'intention d'un coénonciateur donné, ou « Acte individuel d'utilisation de la langue [...] » (Maingueneau *op. cit.*).

Selon Benveniste (1902-1976) : « L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation ».

Énoncé (*utterance*) : « Objet linguistique résultant de cette opération [opération d'énonciation] » (Maingueneau *op. cit.*).

Unité d'énonciation. On appelle énoncé ce que produit un énonciateur au cours d'un acte d'énonciation unique et qui, pour lui, forme un tout, ce qui va avoir des conséquences sur la forme prosodique.

On ne peut pas dire que le terme d'énoncé soit synonyme de phrase parce que *phrase* est un terme purement syntaxique, sans prise en compte de la situation d'énonciation alors qu'*énoncé* renvoie à l'acte d'énonciation par lequel, dans une situation d'énonciation donnée, un énonciateur donné se met en relation avec un coénonciateur donné.

D'autre part, qu'il s'agisse ou non d'une phrase, un énoncé porte la marque linguistique de son énonciateur qui est responsable non seulement du choix des notions pures en cause mais encore des déterminations (modalité, aspect, temps,

etc.).

Sur le plan prédicatif, on peut dire qu'un énoncé inclut une opération de prédication soit unique soit centrale. En effet, si l'énoncé est constitué par une phrase complexe, la prédication de la proposition principale conditionne dans une certaine mesure celles des subordonnées.

Si aucun prédicat n'apparaît dans l'énoncé, on peut considérer qu'il y a un marqueur non-verbal de prédication consistant soit en une mimique accompagnant l'acte de langage, soit en une prosodie particulière. Enfin, beaucoup d'énoncés comportent des marques référentielles qui ne sont intelligibles que dans la totalité du texte (reprises, etc). Selon Benveniste (in Chuquet [1986 : 62]) :

L'acte individuel par lequel on utilise la langue introduit d'abord le locuteur comme paramètre dans les conditions nécessaires à l'énonciation. Avant l'énonciation, la langue n'est que la possibilité de la langue...- dans l'énonciation, la langue se trouve employée à l'expression d'un certain rapport au monde. La condition même de cette mobilisation et de cette appropriation de la langue est, chez le locuteur, le besoin de référer par le discours, et chez l'autre, la possibilité de coréférer identiquement, dans le consensus pragmatique qui fait de chaque locuteur un co-locuteur. La référence est partie intégrante de l'énonciation.

Un énoncé est un « agencement de marqueurs plongés dans un système de référence munis d'un contexte spécifique et de contours prosodiques. » (Soubbotnik in Ducard, Normand [2006 : 91])

Epsilon \underline{C} (*epsilon*) : Symbole de l'opération/relation primaire de repérage dans la théorie de Culioli.

Le symbole \underline{C} se lit « est repéré par rapport à ». Cette opération met en relation deux termes qui sont, dans l'ordre, le repéré et le repère. Ainsi, $a \underline{C} b$ se lit « a est repéré par rapport à b » ; a est le repéré et b le repère. Cette opération est l'opération fondamentale dans la TOE. L'opérateur \underline{C} peut prendre trois valeurs :

1) Valeur 1 : Repérage en différence. Le repéré et le repère sont irréductiblement différents et l'on a un repérage dissymétrique. Si le repéré est un terme auquel est associée la propriété /existence spatiale/ et si le repère renvoie à un lieu, on aura un repérage spatial ou localisation propre. Dans la TOE, le terme de *localisation* est communément employé, en particulier par Culioli pour **tout repérage en différence**, qu'il soit ou non spatial.

2) Valeur = : Repérage-identification. Dans le cas de l'identification stricte, c'est-à-dire intégrale, l'opérateur \underline{C} est comparable à un signe = et, comme dans la relation d'égalité, on peut permuter les termes sans que change la nature de la relation, donc sans qu'on ait à changer d'opérateur. Cependant, l'identification peut être partielle, comme dans le cas de la prédication de propriété.

3) Valeur w : Non-repérage ou repérage en rupture.

L'expression de l'opération de repérage \underline{C} est souvent le verbe *be*, souvent aussi une préposition, mais elle peut revêtir bien d'autres formes.

Epsilon miroir $\underline{\epsilon}$ (*epsilon mirror*) : Symbole de l'opération/relation secondaire converse de l'opération primaire de repérage lorsque celle-ci a la valeur ¹.

Extraction (*extraction*) : Opération de détermination consistant, pour l'énonciateur, à isoler soit un ou plusieurs éléments d'une classe d'occurrences (discontinu) soit une quantité d'une classe de quantités (continu quantifiable) en les repérant par rapport à une situation.

1) Noms renvoyant à du discontinu : En anglais, le degré de détermination résultant d'une telle opération est marqué par les combinaisons de marqueurs $a(n) \dots \emptyset$ ou, au pluriel, $\emptyset \dots S$.

Il arrive qu'un élément soit isolé de la classe non pour être repéré par rapport à une situation particulière mais pour être repéré par rapport à la classe des Situations possibles. C'est ce qui se produit dans les énoncés définitoires. L'élément isolé est le représentant de la classe entière. Il s'agit de l'**extraction-échantillonnage**. Noms renvoyant à du continu : L'opération d'extraction n'est possible que s'il y a une classe de quantités et, donc, si à la notion pure en cause est associée la propriété / continu quantifiable/. En anglais, le degré de détermination résultant, pour un nom, d'une telle opération est marqué par la combinaison de marqueurs $\emptyset \dots \emptyset$. Dans certains textes de TOE, l'extraction est appelée *prélèvement*, en particulier lorsqu'il s'agit de continu. En grammaire moderne, on appelle extraction une opération qui consiste à extraire d'une phrase enchâssée un syntagme nominal (sujet) pour en faire le sujet ou l'objet de la phrase matrice.

Fléchage (*pinpointing*) = qualification différentielle : Opération de détermination consistant à conférer une spécificité qualitative à un ensemble d'éléments extraits d'une classe ou à une quantité prélevée ou à une classe entière. Il en résulte toujours une opposition entre l'ensemble, la quantité ou la classe considérée et le reste de la classe ou les autres quantités ou classes possibles.

En anglais actuel, les déterminants de fléchage sont : *the, this, that* et le génitif déterminatif aussi bien des pronoms (*my, your, his, her, its, our, their, whose*) que des noms (*John 's*).

La détermination qualitative ainsi conférée peut l'être soit par repérage par rapport au contexte soit par repérage par rapport à la Situation.

1) On aura un fléchage contextuel lorsque la détermination qualitative supplémentaire proviendra d'une anaphore ou d'une qualification par génitif, complément prépositionnel ou proposition relative.

2) Le fléchage situationnel peut être étroit ou large avec tous les degrés entre ces deux pôles.

3) Un troisième type de fléchage est le fléchage générique. Il est constitué par l'extension à toutes les classes de la démarche qui oppose *the Earth* à *the Sun*, c'est-à-dire le fléchage d'un élément d'une classe opposé aux autres éléments de la classe en tant que sous-classe de celle-ci.

Le fléchage est une opération de détermination qui vient « coiffer » d'autres

opérations résultant en des degrés de détermination inférieurs à celui que confère le fléchage : choix notionnel (qualification minimale), constitution de la classe (qualification minimale + opération rendant la quantification possible) extraction ou prélèvement (qualification minimale + quantification minimale) quantification secondaire (extraction/prélèvement + identification de la quantité).

Générique (*generic*) : Qui implique ou recouvre l'ensemble d'une classe. S'oppose à spécifique (qui ne concerne qu'un élément particulier).

Ce terme s'emploie surtout lorsqu'on s'intéresse à la **référence** (« large » ou « universelle », par contraste avec « étroitesse » et « singulière »).

Gradient (*gradient*) = échelle : L'Intérieur du domaine notionnel est constitué par un gradient d'occurrences allant en décroissant du centre organisateur à la frontière selon le degré de conformité de ces occurrences au centre organisateur.

Indénombrable (*uncountable*) : Dans la grammaire de l'anglais actuel, l'adjectif *indénombrable* qualifie le comportement morphosyntaxique des noms renvoyant à des notions pures auxquelles est associée la propriété /continu/ à l'exclusion de la propriété /discontinu/. Ce fonctionnement comporte l'incompatibilité avec le pluriel et la compatibilité exclusive avec les déterminants *little, a little, much*.

Instanciation (*instanciation/Filling in*) : Opération qui consiste à remplir au moyen de notions spécifiques les places d'un schéma de lexis. L'instanciation est une opération de choix notionnel.

Lexis (λ / *lexis*) : Ce terme a au moins deux acceptions différentes, dans la TOE.

1) L'expression « schéma de lexis » désigne un triplet de notions pures de la forme $\langle \xi_0, \xi_1, \pi \rangle$. Ce schéma inclut deux places de termes susceptibles de devenir les arguments d'un prédicat, ξ_0 1^{er} argument, ξ_1 2^e argument, et une place de terme susceptible de devenir prédicat, π .

2) On appelle lexis prédiquée la lexis résultant de l'application de l'opération de prédication à la lexis prédicable. Dans la TOE, on a pris l'habitude de représenter la lexis prédiquée par la formule

$a r b$, a renvoyant au 1^{er} argument, b au 2^e argument, r à la relation prédiquée ou prédicat. Lorsque deux des relations composant une notion de procès sont prédiquées en même temps, on a une lexis centrale où le prédicat r_1 renvoie à la relation prédiquée en priorité (π) et la relation supplémentaire est prédiquée est prédiquée par un prédicat annexe r_2 qui a pour 1^{er} argument la lexis centrale et pour 2^e argument le terme renvoyant à l'actant constituant le 2^e terme de la relation supplémentaire. Cela donnera un schéma prédictif de la forme :

$(a r_1 b) r_2 c$

Linguistique (*linguistics*) : « Je définirais la linguistique comme la science qui a

pour objet le langage appréhendé à travers la diversité des langues naturelles. » (Culioli, 1982).

Linguistique appliquée (*applied linguistics*) : Application de théories et descriptions linguistiques à l'enseignement/apprentissage des langues.

Locuteur (*speaker*) : Littéralement, celui ou celle qui parle. Dans la pratique grammaticale courante, ce mot est synonyme d'énonciateur.

Marqueur (*marker*) : Dans la TOE, trace matérielle d'une des opérations de production d'un énoncé ou des relations résultant de ces opérations (association de propriétés primitives, prédication, déterminations énonciatives, etc.) ou encore d'une catégorie.

Un marqueur peut être un morphème : modification de la forme d'un mot (marqueur flexionnel), ou l'adjonction d'un mot distinct (marqueur analytique) ou une modification de la prosodie (marqueur prosodique). Selon Culioli (2002 : 174) « [...] ces marqueurs déclenchent des représentations qui vont agir entre elles, de telle sorte qu'à partir de cela, vous allez produire un texte, qui lorsqu'il est reconnu, va lui-même être interprété à partir de ces marqueurs. »

Méta opérateur (*metaoperator* ou *marker for higher complexity / upper level operations*) : Dans le cadre conceptuel d'Adamczewski, il s'agit d'un signe chargé de codifier une méta opération, c'est-à-dire un travail mental abstrait et complexe, qui présuppose des manipulations antérieures.

Modalité (*modality*) : Détermination énonciative d'une lexis prédiquée par laquelle l'énonciateur indique dans quelle mesure il attribue à ce qu'il prédique une valeur référentielle. L'énonciateur peut soit spécifier dans ce but le degré et les conditions de validité de la lexis prédiquée, soit se placer en-dehors de ce plan (passage au plan fictif).

On distingue 4 ordres de modalités :

1) Les modalités du 1^{er} ordre ou modalités fondamentales sont celles qui constituent, de la part de l'énonciateur, le choix d'un plan modal : plan de la conformité à ce que l'énonciateur considère comme un fait pour l'assertion (affirmative et négative) et l'interrogation, plan du fictif (irréel : l'énonciateur se place en dehors, se désengage de la relation aux faits) pour l'hypothétique, plan de l'intervention du linguistique dans l'extralinguistique pour l'injonction et la modalité performative.

2) Les modalités du 2^e ordre ou modalités de l'événement. Le plan modal est celui de la conformité à ce que l'énonciateur considère comme susceptible de devenir un fait sous certaines conditions (validabilité). On distingue : la projection dans l'avenir (visée) pure et simple, le possible, les modalités épistémiques (probabilité et éventualité). Ces modalités qualifient la relation de l'énonciateur à lexis

prédiquée tout entière.

3) Les modalités du 3^e ordre ou modalités appréciatives : jugement favorable, défavorable, de normalité ou d'anormalité.

4) Les modalités du 4^e ordre ou du Sujet de l'énoncé : volonté, modalités de contrainte (obligation, nécessité), modalités de propriété du Sujet (capacité, latitude, permission).

Ces modalités qualifient, non la relation de l'énonciateur à la lexis mais la relation du Sujet de l'énoncé au reste de la lexis.

En anglais actuel, les modalités sont exprimées soit par des auxiliaires spécialisés (les verbes défectifs : *can, may, must, ought to, shall, will*), soit par les verbes *be, have, go* combinés à la préposition *to*, soit par des adverbes (*not, never, perhaps, possibly, probably, etc.*), soit par des adjectifs (*possible, probable, impossible, etc.*), soit encore par l'ordre des mots (interrogation, injonction).

Monstration (*pointing*) : Action de montrer, à l'aide de signes verbaux (des « mots ») et/ou non verbaux (des « gestes », des « expressions des visages »). Il s'agit donc d'un **processus désignatif** de type élémentaire, qui est mis en place très tôt chez l'enfant et conserve une importance expressive de tout premier plan chez l'homme.

Non-certain (*qualified certainty*) : Zone modale dans laquelle l'énonciateur indique qu'il considère la lexis prédiquée comme validable mais non encore validée. La zone du non-certain correspond à celle du nécessaire.

Notion pure (*pre-syntactic notion*) : Ensemble de représentations résultant d'un filtrage et d'une restructuration de l'univers extralinguistique. Culioli (1981) définit ainsi la notion pure : « Les notions [...] sont des systèmes de représentation complexes de propriétés physico-culturelles, c'est-à-dire des propriétés d'objet issues de manipulations nécessairement prises à l'intérieure de cultures et, de ce point de vue, parler de notion pure, c'est parler de problèmes qui sont du ressort de disciplines qui ne peuvent pas être ramenées uniquement à la linguistique ».

On doit distinguer des notions simples, définissables la plupart du temps par « ce que signifie un mot », des notions complexes, constituées par la combinaison de plusieurs notions simples (par exemple la lexis << chat », « dormir », « canapé »> ou << cat », « sleep », « sofa »> résultant de l'instanciation du schéma de lexis par les notions « chat »/ « cat », « dormir »/ « sleep », « canapé »/ « sofa »).

En fait, une notion pure, c'est l'ensemble de représentations constituant les propriétés qui, filtrées par des contextes divers, vont émerger comme des significations diverses mais liées par un principe commun.

Notion énonciative (*uttering notion*) : Notion liée au repérage d'une relation prédicative par rapport à une situation d'énonciation.

Occurrence (*occurrence*) : Il y a occurrence chaque fois qu'a lieu une opération de quantification qui permet de distinguer la notion pure en unités discrètes (ces unités peuvent renvoyer à des éléments, des procès, des instants construits, etc.). Il faut distinguer trois cas :

- les occurrences possibles ;
- les occurrences notionnelles ;
- les occurrences effectives.

Opérateur (*operator*) : Marqueur d'une opération.

Opération (*operation*) : Terme emprunté aux mathématiques. Procédure s'appliquant à tel ou tel élément du groupe d'éléments linguistiques et permettant d'en tirer un autre élément linguistique bien déterminé, de même nature ou de nature différente. C'est l'énonciateur qui déclenche ce genre de processus.

Opération de détermination (*determination operation*) : Terme surtout employé pour désigner les marqueurs de détermination du nom (déterminants combinés à marqueurs de nombre).

Parcours (opération de) (*scanning operation*) : Opération de détermination sur une classe, un ensemble ou un domaine notionnel consistant, pour l'énonciateur, à envisager successivement tous les éléments sans en choisir aucun pour l'une des trois raisons suivantes :

- 1) Parce qu'aucun des éléments ne convient. C'est en anglais actuel, la signification de la combinaison de *any* quantitatif avec la négation.
- 2) Parce que l'énonciateur ne sait pas lequel convient. C'est la signification de tous les mots interrogatifs en français comme en anglais et, en anglais, de la combinaison de *any* quantitatif avec l'interrogation ; L'interrogation en oui-non est elle-même une opération de parcours des deux sous-espaces I et E du domaine notionnel de la lexis prédiquée.
- 3) Parce que tous conviennent également. C'est, en anglais, la raison de *any* qualitatif. En français, on a, dans ce cas, *tout* + SINGULIER.

Les déterminants et pronoms *chaque/very* et *each* indiquent également le parcours d'une classe ou, plus souvent d'un ensemble.

Les adverbes *jamais/ever* et *never* indiquent une opération de parcours de la classe des moments, seule ou combinée avec une négation.

Dans les interrogatifs-relatifs composés anglais *whoever, whatever, wherever, whenever, however, -ever* renvoie à une opération de parcours alors que c'est l'élément interrogatif qui forme la première partie du mot qui renvoie à la classe parcourue, respectivement, classe des animés-humains, des inanimés, des

lieux, des moments et des qualifications possibles d'une occurrence de procès.

Préconstruit (*pre-constructed element*) : Se dit d'un énoncé ou d'une partie d'énoncé dont la construction antérieure conditionne certains phénomènes.

Prédicat (*predicate*) : Terme exprimant l'opération de mise en relation d'autres termes.

Dans un schéma de lexis, le prédicat est constitué par l'une des relations d'un schéma notionnel de procès. Le prédicat d'une lexis prédiquée est exprimé par le verbe. S'il est le seul prédicat de l'énoncé ou s'il est le prédicat d'une proposition principale, ce verbe sera à une forme conjuguée, sinon, il pourra être à une forme nominale. Avec une forme périphrastique, la relation notionnelle prédiquée est exprimée par la forme nominale et l'opération de prédication est exprimée par l'auxiliaire, la juxtaposition des deux éléments constituant ce prédicat.

Prélèvement (*quantity partition*) : Sur une notion pure pourvue du trait [+quantifiable], **opération** qui consiste à isoler une certaine quantité (souvent définie de façon circulaire comme « étant ce qu'elle est », ou par implicite contextuel comme « étant ce qu'elle paraît être dans la situation »). Concept appartenant à la théorie des opérations énonciatives de Culioli, souvent employé pour rendre compte d'outils « partitifs » comme *some*. Ce mot n'est d'ailleurs pas éloigné, par son sens, du plus traditionnel « partitif » (lit. « qui isole une partie du tout »). Toutefois, le phénomène de partition n'est pas relié à un travail mental, alors que le prélèvement renvoie explicitement à une opération.

Primitives (propriétés, relations) (*primitive properties, primitive relationship*) : On appelle propriétés primitives les propriétés associées aux notions ou constitutives de celles-ci qui résultent du filtrage et de la structuration de l'univers extralinguistique physico-culturel par les locuteurs.

Parmi les propriétés primitives, on peut citer les propriétés qui conditionnent les repérages spatiaux, les propriétés qui constituent la définition des rôles d'actants et les propriétés prises en compte dans les opérations de détermination (/discontinu/, /continu quantifiable/, continu non-quantifiable/).

Pronom (*pronoun*) : Élément anaphorique qui remplace un groupe nominal dont il tire sa référence et qui a été introduit antérieurement dans le discours. Il revoie à un antécédent avec lequel il s'accorde. On parle aussi de *proformes* ou de *substituts pronominaux*.

Propriété (*property*) : Qualité permanente donc définitoire d'un objet.

1) En termes notionnels, élément notionnel provenant du filtrage et de la restructuration de l'univers physico-culturel (extralinguistique). On parle alors de propriétés primitives. Certaines propriétés primitives sont associables à des notions

diverses, par exemple, la propriété /inanimé/.

- 2) En termes de types de procès, les états permanents sont des propriétés.
- 3) Certaines modalités se présentent comme des propriétés du Sujet de l'énoncé.

Quantifiabilisation (*quantifiabilisation*) : Opération de détermination consistant pour les notions pures auxquelles est associée la propriété /discontinu/, à construire la classe des occurrences et pour les notions pures auxquelles est associée la propriété /continu quantifiable/ à construire la classe des quantités.

En anglais actuel, lorsqu'il s'agit de détermination **nominale**, la construction de la classe des occurrences est indiquée par le marqueur $\emptyset \dots S$ p. ex. dans *Tigers are almost extinct*. Il n'y a pas de marqueur spécifique de la construction de la classe des quantités qui semble appartenir au type d'opérations que Culioli appelle « enfouies » et ne se révèle que dans la possibilité de faire précéder un nom dont le degré de détermination est le prélèvement de *a quantity of*, ou dans la compatibilité des noms renvoyant à du continu quantifiable avec le marqueur de parcours *any* dans un énoncé négatif ou interrogatif (ex. *is Tea grown in India and China ?*).

Lorsqu'il s'agit de détermination verbale, la construction de la classe des occurrences est l'une des valeurs possibles des formes simples, en particulier le présent en anglais actuel.

Quantification (*quantification*) : Opération de détermination consistant à attribuer à une notion pure quantifiabilisée une valeur quantitative. Cela revient, lorsqu'il s'agit de discontinu, à isoler un certain nombre d'éléments de la classe d'occurrences, lorsqu'il s'agit de continu, à isoler une quantité de la classe des quantités. Pour les notions exprimées par des noms, la quantification primaire est inséparable de l'opération d'extraction. La valeur quantitative attribuée est le minimum de détermination quantitative, c'est-à-dire, pour le discontinu, la distinction unique/multiple, pour le continu l'indication d'une quantité non identifiée.

La quantification secondaire est une opération d'identification des quantités extraites, en termes objectifs (numération) ou subjectifs (appréciation) pour le discontinu, en termes subjectifs seulement pour le continu. Les marqueurs de quantification employés pour les noms renvoyant à du continu non-quantifiable prennent une signification qualitative.

Pour les notions de procès exprimées par des verbes, la quantification est opérée par ancrage dans le temps. L'ancrage dans le temps peut être défini comme la coïncidence avec un moment soit d'une occurrence prise en bloc, soit de la première et éventuellement de la deuxième borne.

Quantification universelle (*universal quantification*) : Quantification sur les parties d'une entité plurielle, c'est-à-dire une entité qui possède une structure en parties de la même nature que le tout.

Pour le pluriel morphologique des noms, cette structure correspond soit à un

ensemble de « groupes » ordonné par la relation « être une partie de ». (Rivière, Groussier [1997 : 146])

Quantifieur (*quantifier*) : Unité simple (ex. *many, much*) ou complexe (ex. *a handful of ..., a pair of...*) permettant d'isoler une quantité de « quelque chose ».

Référence (*reference*) : Relation entre un énoncé et la réalité extralinguistique à laquelle il revoie.

Cette relation n'est pas donnée mais construite. Elle passe, en particulier, par le filtre des notions. Les opérations de constitution d'un énoncé sont des opérations de construction de la référence.

Relation (*relation*) : Ce qui lie un terme à un autre. Toute relation est, entre autres, un repérage.

Les verbes et les prépositions renvoient à des notions pures constituées par une ou plusieurs relations. Les procès auxquels renvoient les verbes peuvent être définis comme des complexes des relations. Lorsqu'une relation est établie dans un énoncé et non antérieurement à celui-ci, c'est par une opération et on dit qu'elle est prédiquée. L'expression d'une relation prédiquée est un prédicat.

Relation prédicative (*predicative relation*) : Au sens le plus général du terme, une relation prédicative est une opération de repérage entre deux termes (ou arguments : a, b) par l'intermédiaire d'un opérateur (r) ou relateur. Cet opérateur peut être un prédicat mais il existe d'autres possibilités («'s » en anglais par exemple). Cette opération de repérage (ou prédication), qui intervient avant les opérations d'assertion (prise en charge par un énonciateur en fonction d'une situation) est souvent appelée « lexis » dans la théorie des opérations énonciatives (voir Chuquet [1986 : 66]).

Repérage (*location*) : Concept fondamental dans la TOE. Opération de détermination d'un repéré par mise en relation avec un repère. Le repérage est l'opération de base dans la construction de la référence. Cette opération intervient à tous les niveaux.

L'opération primaire de repérage est symbolisée par l'opérateur $\underline{\in}$, $a \underline{\in} b$ se lit « a est repéré par rapport à b ». L'opération de repérage peut être dissymétrique ou symétrique.

Le terme de « repérage » est employé aussi bien pour l'opération que pour l'opération qui en résulte. D'après Culioli (2002 : 212), « cette notion de repérage [...] va vous permettre de ramener à des schémas de mise en relation des phénomènes qui à première vue apparaissent comme extrêmement divers, voire totalement disjoints. » Il explique aussi (*op. cit.*) que « [...] la notion de repérage appelle les questions suivantes : repérage de quel type? Entre quoi et quoi ? Selon quel critère ? Selon quelles règles ? »

Spécifique (*specific*) : Qui ne concerne qu'une unité, qu'un cas de ... Vocabulaire souvent employé lorsqu'on s'intéresse à la référence. S'oppose à générique, comme l'étroit s'oppose au large.

Sujet grammatical (*grammatical subject*) : Le Sujet dit « grammatical » est celui qui détermine l'accord verbal. Il vient s'inscrire au niveau syntaxique dans la phrase, elle-même constituée d'un item verbal qui entretient avec des nominaux des relations purement formelles : sujet, objet, complément prépositionnel. Cette structure syntaxique peut ensuite s'analyser en termes de procès (action, relation, etc.) auquel sont associés des participants (agent, bénéficiaire, etc.). En TOE, être ou notion pure auxquels est associée la propriété /Animé-humain/ et appelé C0.

Sujet de l'énoncé (*subject of the utterance*) : Repère central de certains repérages, en particulier modaux, existant explicitement ou implicitement dans un énoncé. Il y a une hiérarchie des éléments pouvant fonctionner comme Sujet de l'énoncé. S'il est dans l'énoncé un terme renvoyant au sujet énonciateur, c'est lui qui sera de préférence Sujet de l'énoncé. Ensuite viendront, par ordre et chacun en l'absence du précédent dans l'énoncé, un terme renvoyant au coénonciateur, à une tierce personne fortement déterminée, par exemple à propos de laquelle l'ensemble du texte contenant l'énoncé a été produit, à un animé non-humain de même fortement déterminé, enfin à un inanimé. D'une façon générale, en l'absence de déterminations directement énonciatives, le Sujet de l'énoncé sera constitué, pour un prédicat donné, par l'**actant principal** du procès ainsi prédiqué.

Syntaxme (*syntagma/phrase*) : Désignation qui s'applique à n'importe quel groupement, même occasionnel, opéré par des moyens syntaxiques (Benveniste [1974 : 173]). Élément ou groupe d'éléments formant une unité dans la chaîne syntaxique.

Groupe organisé autour d'un noyau d'éléments liés entre eux par des relations diverses, le groupe ayant la propriété d'assumer les mêmes fonctions syntaxiques que le noyau. Suite de mots constituant une unité ; réunion de plusieurs éléments en une organisation, une unité.

Syntaxme nominal (*noun phrase*) (SN) : Groupe formé par un nom (noyau), son déterminant, et d'éventuels modificateurs (épithète, complément prépositionnel, relative).

Syntaxme verbal (*verb phrase*) (SV) : Groupe formé par un verbe et ses divers auxiliaires.

Syntaxme prépositionnel (*prepositional phrase*) (SP) : Ensemble formé par une préposition et son régime.

Syntaxe (*syntax*) : On appelle syntaxe l'étude des structures apparaissant dans les énoncés. L'ordre des éléments, les contraintes de subordination, etc. font partie de la syntaxe.

Temps (*tense*) : Le mot renvoie à l'ensemble des formes verbales de toutes les personnes définies par des valeurs communes soit temporelles, soit aspectuelles soit modales soit mixtes. On dira qu'en anglais actuel, le prétérit est un temps.

Temps (*time*) : Le mot renvoie à la classe des moments repérés par rapport à T_0 .

Totalisation (*global quantification*) : Opération de détermination quantitative consistant à prendre en compte **en bloc** la totalité soit d'un ensemble, soit d'une classe, soit des parties d'un élément d'une classe.

En anglais actuel, le marqueur de totalisation est *all*. Le déterminant *every* renvoie à la succession d'un parcours et d'une totalisation. La totalisation peut être ordonnée après un fléchage. Dans ce cas, on a les déterminants *all the*.

Type : Ce nom a deux sens.

1) (*typical occurrence*). Il désigne une occurrence typique d'une notion pure susceptible de servir de centre organisateur dans la structuration du domaine notionnel.

2) (*lexical aspect*). On appelle type de procès (allemand *Aktionsart*) une sous-classe de procès répondant à une définition notionnelle donnée. Parmi les types de procès on peut citer les types /état/, /processus/, /action/, /changement/, /activité/, /procès borné/, /procès bornable/, /procès non-borné/, etc.

Zéro Ø (*zero element*) : Absence significative. Pour avoir un élément zéro, il faut avoir un inventaire fermé d'éléments organisé en système.

Par exemple, on peut parler de déterminant zéro parce que, dans les langues où cette classe syntaxique existe, l'absence de déterminant a un sens, c'est-à-dire une valeur, dans le système au sein duquel elle s'oppose aux autres déterminants. Ainsi, en anglais actuel, le déterminant zéro renvoie toujours soit à l'indétermination quantitative, soit à l'absence de toute quantification.

On ne peut parler d'élément zéro si l'absence est celle d'un élément appartenant à un inventaire ouvert, ce qui l'empêche d'avoir une signification parce que son absence ne peut alors s'opposer à la présence des autres termes qui sont en nombre infini.

Bibliographie

- Dubois, J. et al., *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, Paris, [1994] 2002.
Groussier, M.-L. & Rivière, C., *Les mots de la linguistique. Lexique de linguistique énonciative*, Ophrys, Gap, 1996.
Guillemin-Flescher, J., *Syntaxe comparée du français et de l'anglais. Problèmes de traduction*, Ophrys, Gap, 1993.

- Lapaire, J.-R. & Rotgé, W., *Réussir le commentaire grammatical de textes*, Ellipses, Paris, 1992.
Neveu, F., *Lexique des notions linguistiques*, Nathan université, Paris, 2000.
Paveau, M.-A. & Sarfati, G.-E., *Les grandes théories de la linguistique*, Armand Colin, Paris, 2003.
Pottier, B., *Présentation de la linguistique. Fondements d'une théorie*, Klincksieck, Paris, 1967.

**INDEFINITE, PARTITIVE STRUCTURES AND THEIR
INDIVIDUALISED “READING”**

Laura IONICĂ
University of Pitești

Abstract: *The distinction mass - count nouns has always been long discussed by grammarians due to their difficulty in finding a homogenous point of view. The present study aims to clarify the different interpretations of massive nouns, laying stress on their individualized “reading”. Starting from different occurrences of massive nouns there has been established the role played by the indefinite article **a/ an** in structures comprising a massive entity.*

Key words: *individualized “reading”, conversion, occurrence, subspecies, modifier.*

The semantic category of the partitive is specific to the nominal group, but it also comprises the verbal group, through the presence of those verbs showing a whole - part relationship: *to segment, to compose, to fractionize, to decompose, to unite*, etc. The partitive is well-represented at the lexical level. There are more parts of speech that render a partitive relationship, expressing a part taken from the whole or the quantity of an object.

This category is said to have been long discussed by grammarians, its forms being initially incorporated in other grammatical classes. The traditional grammar mentions only a few cases of partitive usage (*a quarter of metre, one of us*), specifying the attributes that express the partitive (GA I, ed. 1966: 342).

Other authors like Kr. Sandfeld and H. Olsen mention “the indefinite pronouns”, suggesting “an indefinite quantity or number of individuals”, without recalling the existence of the partitive. The partitive category is closely related to quantifiers. Partitive quantifiers such as the indefinite determiners (*much, little, some* etc), express a certain quantity from a whole, others are part of prepositional constructions with specific prepositions (*de, din, dintre*).

Another category of quantifiers comprises sequences such as: *un gram de, o fărâmă de, un strop de*, in which *de* is a functional preposition, different from the lexical preposition *de* in sequences such as: *un elev de-al Elenei, unul de-ai voștri*. The indefinite, partitive structures are part of a more extensive analysis which is not the main purpose of this writing.

The present study aims to clarify the different interpretations of massive nouns, laying stress on their individualized “reading”. The starting point is the conversion of a massive term into a countable one. In the case of a mass noun for concrete stuff, its count noun variant has as its denotation either units or what the mass noun denotes or sorts of what it denotes (*coffee, cheese, wheat* etc.). The most

common conversion is that of sorts which is specific to such nouns as: *bread*s, *clays*, *salts*, *teas*, *silks* etc. As regards the opposition countable/ non-countable, specialists concluded that the distinction is a purely grammatical one, without any connection with the semantic distinction. In Palmer's opinion, grammar and significance are far from having a close relationship.

„It is easy enough to show that grammatical distinctions are not semantic ones by indicating the many cases where there is not a one-to-one correspondence. An often quoted example is that of *oats* and *wheat*. The former is clearly plural and the latter singular...Further examples are to be found in *foliage* vs *leaves*, in English *hair*, which is singular, vs. French *cheveux*, plural. These distinctions are grammatical and do not directly correspond to any categories of meaning.” (1990: 34-35).

By comparison with English, where there is a discrepancy between nouns as *oats* or *wheat*, because of the presence of plural morphemes in the first case, in Romanian, things are clear, in the sense that these entities have massive status. The grammatical interpretation raises certain questions related to the arbitrary nature of the opposition countable / non-countable. The meaning of a noun does not completely clarify its countable or massive status especially since the differences in meaning are not accurate. The different interpretations of the above mentioned nouns are not fully justified, especially as *oats* (despite the plural form) is not a real countable, since it has no singular equivalent **oat*. This implies that *oats* and *wheat* are similar, with the same status as their Romanian equivalents.

Another type of conversion denotes servings of the denotation of the specific mass entity (*beers*, *chocolates*, *pizza*). Abstract massive terms also have a countable equivalent with the correlated shift in meaning of sorts of emotions (*grief*, *astonishment*, *like*, *dislike*, *sorrow* etc).

We can conclude that mass entities can be easily converted into countable ones with a limited variety of shifts in denotation. The same phenomenon of conversion is emphasized in the following examples:

He drank some wine last night.

He drank a wine last night.

He drank a delicious wine last night.

At a closer analysis, such examples highlight the notion of “species” or “variety” expressed by Van del Velde “On admet (...) très généralement que l'article *un* lorsqu'il est combiné avec un nom de matière contribue à isoler une espèce de la matière en question par le biais d'une qualité spécifique” (1995: 139).

The individualized “reading”

Apart from the interpretation in terms of subspecies, one should also account for the individualized “reading” of such constructions. The sequence *a mass noun + a modifier* is both opposed to the “subspecies reading”: *He drank a delicious wine* (one variety of wine, of Bordeaux, Pinot Noir, Riesling etc.) and the particular “reading”: *He drank a delicious wine last evening* (in the sense that he

drank a particular, unique wine, for example Odobesti semi-dry wine, produced in 2000). As it can be noticed, the “subspecies reading” expresses the notion of *wine* in a more extensive way, whereas the “particular reading”, restricts the sphere of the notion.

The following utterances:

A white hoar-frost covered the earth.

A thick dust spread over the road.

On that day the river had a bluey water.

do not highlight the subspecies or particular “reading”, instead they develop an individualized interpretation, which characterizes the particular occurrence of the mass term delimited by the boundaries of the spatiotemporal dimension.

The adjective *bluey*, in the above mentioned sentence, does not necessarily imply a specific property of *water*, instead it describes the colour of the river water on a certain day. The same goes for *white* and *thick* which characterize the particular occurrences of *hoar frost* and *dust* specified by the situational context.

The utterance *He drank a delicious wine last evening*, does not make reference to the particular quantitative occurrence of the *wine*, but it focuses on the type of *wine* which he drank. The glass of wine does not simply characterize the quantity of wine that a person drank, which happened to be delicious, but *wine* as a massive occurrence is considered delicious.

The sentence *This beekeeper has a good honey* is somehow ambiguous and gives rise to two interpretations, the individualized interpretation (the honey of this beekeeper is good) and the “variety” interpretation (this beekeeper has a good honey, multifloral honey of Cluj Napoca).

At the syntactic level, one can notice the impossibility of the individualized “reading” of having a plural quantifier.

**He drank several delicious wines last evening.*

**Two thick dusts spread over the road.*

The principle of individuality that stands for the usage of the indefinite article is closely related to the limits that impose the restricted character of an entity (*earth, road, river*), to the occurrence of the massive noun (*wine, water, dust*). In other words, the indefinite article *a/an* in *On that day, the river had a bluey water*, expresses the limited character of the occurrence *water*. Since *water* belongs to the river, its occurrence is limited to the limits of the individual *river*.

There is always a *river - water* connection, implying that the omission of the indefinite article does not change the relationship between a certain entity and the occurrence of the massive noun.

As expressed by Kupferman (2000: 218), there is a pre-established relationship between *river* and its *water*, rendering the usage of the indefinite article in a nominal group which is not modified by the partitive. This makes possible the sentence *On that day, the river had some water*, unlike **On that day, the river had a water* which is incorrect in the absence of the modifier.

The presence of the adjective or modifier is necessary since it brings further information for an utterance which otherwise wouldn't bring anything new. Without an adjective, the occurrence of the massive noun has no proper limits. It remains identical with all the other particular occurrences of the noun. The water of the Thames, of the Nile, the water we drink every day, they are all water. They are not different, since the features and dimension of water are not limited. In the absence of the distinctive limits, they cannot be rendered as individuals. The predicative element restricts the open dimension of the massive noun, which allows understanding the particular occurrence as distinct and individualized, due to the boundaries established by the modifier.

The adjectives *white* and *bluey* express the colours of the *hoar-frost* and *water* respectively, whereas *thick* describes the consistency of the *dust*. It is this qualitative limit emphasized by the modifier that justifies the usage of the indefinite article.

The principle of individuality does not necessarily imply the distribution of staff or mass noun in qualitative occurrences of the type *N+ modifier* as in the case of *wine*, which can be divided into subspecies: *white wine*, *dry wine*, *sweet wine* etc. The distinction becomes evident at the level of particular occurrences.

There is also necessary to clarify the status of the adjective, the entity X, the massive noun (N), as well as the relationship between X and N. The structure *He drank a delicious wine last evening* underlines a particular occurrence of the massive entity, but it does not develop an individualized "reading", instead it covers the subspecies interpretation. The adjective *delicious* refers to the type of wine the person drank on a certain occasion (1945 Chateau Mouton-Rothschild, 1787 Chateau Lafitte).

In the case of the *river water* expressed in *On that day, the water of the river was bluey*, the relationship part - whole gives rise to the idea of individualization. The individualization of the whole (river) is manifested through the individualization of the parts.

The indefinite article and the individualized "reading"

The following utterances:

This beekeeper has always produced a high-quality honey.

This beekeeper has always produced honey.

Our butcher always sells a very good meat

Our butcher always sells very good meat.

are to be distinguished in terms of using or not the indefinite article. Although these sentences seem to have similar meanings, the presence or absence of the article has important consequences for their interpretation. The indefinite article helps to create the individualized "reading". It has expressed that the good quality of the *honey* or *meat* is directly related to the specific persons that produced them (*this beekeeper*, *our butcher*).

The absence of inherent boundaries, in the case of utterances lacking *a/an*, shows that *the good honey* and *the very good meat* exist independently of the beekeeper and the butcher. In the absence of the indefinite article, the massive entity is used in its general sense. The contexts with and without *a/an* involve double interpretation:

- a. *a/an* is used to underline that the adjective is specific to the particular occurrence of the mass term, delimited by an entity X, and the property expressed by the modifier is related to or depends on the entity itself.
- b. the absence of the article suggests that an entity X possesses an occurrence of the mass noun + modifier, which is built independently of this entity.

We can conclude that, on the one hand, the distinction countable/ non-countable is not clear cut, the utterances being sometimes ambiguous, while in terms of individualized “reading”, the presence or the absence of the indefinite article, plays a major role in clarifying the situational contexts.

Bibliography

- Flaux, N. et Van de Velde, D., 2000, *Les noms en français: esquisse de classement*, Paris, Ophrys
- Galmiche, M., 1986, *Notes sur les noms de masse et le partitif*, *Langue française*, 72, 40-53
- Gillon, B. S., 1994, *On the semantic difference between mass nouns and count nouns*. In 11th European conference on artificial intelligence. Amsterdam, The Netherlands
- Kleiber, G., 2001 c, *Indéfinis: lecture existentielle et lecture partitive*, in *Typologie des groupes nominaux*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 47-97
- Nicolas, D., 1999, *La distinction entre noms massifs et noms comptables*, Thèse de Doctorat, École Polytechnique
- Palmer, F.R, 1990, *The semantics of grammar*, Cambridge University Press
- Van de Velde, D., 1995, *Le spectre nominal. Des noms de matières aux noms d'abstractions*, Leuven, Éditions Peeters.

COGNITIVE METAPHOR IN MODERN LINGUISTICS

Antonina KARTASHOVA
Institute for international education and language communication
of Tomsk Polytechnic University

***Abstract:** The article outlines the basic notions connected with cognitive metaphor which has lately undergone a thorough examination. The contribution made by linguists resulted in the rise of cognitive linguistics. This science regards metaphor not as a linguistic phenomenon but as a mental one that establishes connection between language and mind in the form of understanding new notions in terms of notions and categories known due to the previously gained experience. The interaction of new and previous experience can generate three main types of metaphors: structural metaphors which imply the structuring of target domain in terms of source domain, ontological metaphors which view abstract notions as concrete objects with clear outlines and orientational metaphors which represent the ways to fix the experience of spatial orientation.*

The classification of metaphors complemented with examples is presented below along with some controversial cases of determining the type of metaphor.

***Key words:** conceptualization, metaphorization, cognitive methapor*

During the last decades linguists have been showing interest in various cognitive structures and mechanisms operating these structures, which consequently resulted in the rise of such science as cognitive linguistics, which examines language in the view of its usage by the human to carry out his cognitive activity.

The science focuses on the problem of the surrounding world categorization which heavily relies on metaphor as a mental but not linguistic phenomenon. The cognitive theory of metaphor is manifested in the idea that language units that are called metaphors merely reflect mental processes and meanings of metaphorical words and expressions are “are not decoration of thoughts but verbal representation of conceptual metaphors kept in the notional system of a human being and organizing his perception, mentality and activity”¹.

Obtaining direct experience of interacting with the world full of objects, ideas, notions, a person summarizes it in the course of the metaphorization process when he conceives new notions in terms of notions and categories known to him due to the previously gained experience. For instance, the adjective *wide* used literally to talk about spacial measurements in such word combinations as *wide road* or *wide river* can be used metaphorically with shifts to the sphere of social relations (*wide public*), legal sphere (*wide powers*), geology (*wide fraction*), etc.

¹ Будаев Э.В. Метафора в политической коммуникации : монография. М, 2008. С.41.

The process of metaphORIZATION implies interrelation of two knowledge structures, namely cognitive source domain and target domain as a result of which metaphorical mapping occurs. Such mapping manifests itself at the level of sentence and text meaning and thus conveys our vision of the world. For instance, the metaphor TIME (target) IS MONEY (source) in such expressions as *Don't waste your time on that silly thing* draws attention of the recipient to the idea of value and exhaustibility of this resource, the idea that stands as a part of MONEY cognitive structure, that is, our knowledge of the world shows that there exist numerous situations where time is directly connected with the money spent on it, e.g. time wage, taxi fare, etc. Some examples of metaphorical mapping illustrating the interrelation of MONEY source domain and TIME target domain are given below.

This gadget will *save* you hours. I've *invested* a lot of time in her.

That flat tyre *cost* me an hour. Do you *have* much time *left*?

The following features of conceptual metaphors can be defined:

1) metaphors serve as a transition from familiar to unknown, therefore, source domains compared to target domains are usually more precise, understandable through the direct experience and are easier to use in communication;

2) spheres connected with metaphors are asymmetrical and unequal: the metaphor LOVE IS A JOURNEY exists, but there is no opposite metaphor JOURNEY IS LOVE as physical events are not conceived through abstract notions;

3) as a rule, metaphors emphasize certain aspects of comparison, e.g. the metaphor TIME IS MONEY highlights the function of money but not on the size of a note;

4) metaphors function at different levels of certainty, some at a higher, more general one, others at a more specific level; metaphors of a higher level have a more universal character which allows them to appear in different languages and cultures whereas metaphors of a lower level are rather culturally presupposed¹.

The above mentioned and other typical features are shown in G. Lakoff and M. Johnson's classification of conceptual metaphors which has been included in the book "Metaphors we live by".

According to the authors of the book all conceptual metaphors can be divided into three groups: structural, orientational and ontological.

Structural metaphors are defined as "cases when one concept is metaphorically structured in terms of another"². When a person empirically interacts with the surrounding world he compares such interaction experience with that gained before so that in the best way to understand it. Thus, he endows the unknown and strange with features and properties of the categories and concepts

¹ *ibid.* P. 41 – 42

² Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. М, 2008. С.35

already known and familiar facilitating the process of conception. Below an example of a structural metaphor is given complemented with the explanation of how one concept structures another.

In everyday life language the structural metaphor TO ARGUE IS TO FIGHT is exemplified in the following sentences:

- He *attacked every weak point* in my argument.
- His criticisms were *right on target*.
- I've never *won* an argument with him.

The sentences show that the vocabulary typical of fighting is not only used at the level of a language but also can give a clear idea on what happens when interlocutors prove their point of view on something. Equally with a fight argument may be won or lost; in the course of reasoning a speaker tries to “defend” his own positions and an attempt to make the opponent change his mind is seen as an “attack” on his standpoint. Even the interlocutors themselves consider each other as rivals when an argument takes place.

In contrast to structural metaphors structuring one concept in terms of another orientational metaphors form “a whole system of concepts with respect to one another” (ibid.) in order to capture the experience of space orientation such as “up – down”, “inside – outside”, “deep – shallow” etc. Such spatial relations occur due to the existence of the very human body which is involved in the interaction with the outside world. That is why the “up – down” orientation is grounded on the fact that when a baby grows up and develops it moves upwards and when learning to walk it tries to take a vertical position.

Below some examples of orientational metaphor are provided.

HAPPY IS UP; SAD IS DOWN

- He's really *low* these days.
- Her spirits *rose*.
- I'm feeling *down*.
- I *fell* into depression.

Experiential basis for such a metaphorization is the position of a human body, i.e. when a human feels depressed or sad his body is bent whereas upright position signifies positive emotional state.

Apart from metaphorization using spatial categories the human's experience of manipulating things forms another basis for experience conception which consists in the ability of a human to select parts of experience and treat them as uniform separate substances and things. Just as spatial experience gives rise to orientational metaphors experience of manipulating material objects, own body in particular, preconditions the occurrence of ontological metaphors, i.e. the forms of perception of events, emotions or ideas as physical categories.

The ontological metaphor HEART IS A CONTAINER represents such form of perception though it is worth noting that under the notion *heart* stands inner world of a human and his soul rather than a human body organ. This

metaphor relying on the orientation “inside – outside” manifests itself in the following sentences:

- *In my heart* I know that she is right.
- She doubted that I spoke *from the heart/from the bottom of my heart*.
- Fear can have no place *in his heart*.
- The news *filled her heart* with joy.

A human is a separate being parted from the rest of the world with his skin so he can be stated to part his internal processes and states from those taking place outside him. The same pattern is observed when he shifts his own “inside – outside” orientation to other material objects confined to a certain surface and sees them as containers within which abstract ideas and notions having no visible boundaries become constraint. In the above mentioned example of ontological metaphor *heart* is a container for emotions, feelings, sentiments which when needed a human takes out (*from the heart, from the bottom of the heart*), keeps (*in my heart*) or he can fill the container with something new (*to fill the heart with joy*) the same way as he fills a jug with water or keeps it in it.

Ontological metaphors also include cases when a material object is treated as a human being. Such treatment allows to conceive the experience of interaction with inanimate object from the point of view human motivations, states, feelings, i.e. to personify them.

FATE IS A PERSONALITY

- He *met his fate* on the battlefield.
- The fate is *cruel/unkind* to them.
- The fate is *blind*.
- Fate *willed it* that he should die young.

In the above given example it can be seen that inanimate abstract notion *fate* is imparted with human traits, both of character and body. As well as a human fate can be cruel/unkind and can have some corporal defects such as blindness. Fate can perform the same actions as a human, e.g. will, order, wait, etc.

Personification is a case of widening of ontological metaphor each of which is based on a specific feature of a human or on the way it is perceived “in terms of own motivations, goals, actions and qualities”¹. When a human faces problems, be it bad health conditions or conflicts with no ways out, he feels that somebody or something interferes with his life putting various obstacles, and this is nobody or nothing else but fate. Consequently, personifying fate a human finds the reason for his misfortune and blames everything on “another person”.

Lakoff and Johnson’s classification of conceptual metaphors is based on various aspects of metaphorization of a human’s notional system, namely structuring one concept in terms of another, forming a system of concepts with respect to another system and classifying abstract substances by means of

¹ *ibid.* p. 59

imparting them with clear outlines in space. However, it should be pointed out that the criteria of metaphors classification are provided by the authors in a general way and if individual cases of metaphorization are analyzed more thoroughly, they can be claimed to belong to several types according to this classification.

The sentence *I've spent a lot of time to solve this problem* can serve as a particular language example for two types of metaphors. On the one hand, in this sentence the concept TIME can be viewed in the framework of the structural metaphor TIME IS MONEY. Target domain TIME is structured in terms of source domain MONEY and this structuring is based on such features of money as value or exhaustibility of this resource used as a unit of exchange or a means of accumulation. On the other hand, TIME can be considered as a material object thus becoming an example of ontological metaphor which allows an abstract notion to be seen as a tangible object which can be referred to, counted, i.e. be subject to all the actions that are performed with material things.

Another example of duality of the classification is the following sentence: *The time will come when...* This sentence can be viewed as an instance of the orientational metaphor TIME IS A MOVING OBJECT. A moving object is oriented in terms of "front" and "back" where front shows the direction of movement. In the given example the following pattern of time structuring is presented: time is moving and a human is still. From a human's perspective time moves from front to back putting future ahead and leaving past behind. On the other hand, the above mentioned example *time* is used with the verb *to come*, the verb which denotes an action mainly typical of a human. Therefore, it can lead to a conclusion that the sentence *The time will come when...* demonstrates the understanding of the experience of interaction with inanimate (in this case with abstract) substances through detection of features peculiar to a human thus turning into a case of ontological metaphor, in particular personification. There are various examples of conceptual metaphors which can be attached to certain types according to our perception of this or that concept which confirms the ability of a human to conceive his experience using different concepts and relating the experience to different spheres of life.

In conclusion it can be said that the studies in the field of language and mind interrelation lead to the emergence of a cognitive theory of metaphor which states that metaphor is not confined to the level of language but as a consciousness phenomenon manifests itself in the process of thinking and acting. To confirm this statement George Lakoff and Mark Johnson elaborated the classification of conceptual metaphor which includes structural metaphors (a source domain is used to understand a target domain), ontological metaphors (abstract notions are viewed as concrete objects with clear outlines) and orientational metaphors (ways to fix the experience of spatial orientation). Yet, such classification is subject to discussions as the examples illustrating a particular type of metaphor can be perfectly attached to another type.

The theory introduced by G. Lakoff and M. Johnson has obtained a wide recognition in the world science and has been adopted in practical researches.

Along with that the theory itself is being developed and in many ways interpreted bringing new information about language and mind interrelation.

Bibliography

Будаев Э.В. Метафора в политической коммуникации: монография, Флинта, Москва, 2008
Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем, Изд-во ЛКИ, Москва, 2008

**“THE BROTHERS KARAMAZOV” IN GERMAN TRANSLATIONS:
TRANSLATING THE RUSSIANNES OF DOSTOYEVSKY’S STYLE**

Olga KORENEVSKAYA
Tomsk Polytechnic University, Russia

***Abstract:** The article investigates the challenges of rendering the peculiarities of Dostoyevsky’s style linked to his philosophy of man and religious attitudes in four German translations of “The Brothers Karamazov”. The category of uncertainty is intrinsic to both Russian mentality and Dostoyevsky’s writing manner. However, the textual markers of uncertainty are perceived by German translators as essentially “foreign” and therefore may hinder the readers’ understanding. The paper reveals various approaches to conveying the desired semantic effect of uncertainty in the translations and points out problematic issues.*

***Key words:** Dostoyevsky, translation, Russianness, style, uncertainty.*

Within the context of cultural links between Russia and Europe Dostoyevsky has always stood out conspicuously as a true representative of the Russian culture and a messenger of its values, which largely explains the unceasing interest of European readers and critics in his personality and oeuvre. Dostoyevsky’s reception in Germany is a matter of particular importance. Throughout the first half of the twentieth century, his ideas, frequently misinterpreted by controversial public figures, strongly influenced German social and political life. It was mainly the focus on the “Russian idea” in Dostoyevsky’s philosophy that bred German conservative-nationalist sentiments most explicitly voiced by Arthur Moeller van den Bruck, the chief editor of the first series of Dostoyevsky’s works in German translation in Piper Verlag, Munich (1906-1919). And it is “the “unusual” content and the “strange” new form of his works”¹ that have continuously kept alive Dostoyevsky’s appeal for Western readers.

With this unquestionable concern over Dostoyevsky’s “Russianness”, there is no clear agreement yet about what exactly is to be understood by the notion. Apparently, it is not confined to the presence of typical Russian realia in the novels, but goes deeper into the level of philosophical content. Here it is crucial to recognize that in a literary text nothing is accidental, but all units at the plane of expression are inextricably connected with the plane of content. Therefore, we are impelled to look for the textual markers of “Russianness” in Dostoyevsky’s fiction, and, more specifically, in his writing manner. So far, little attention has been paid to the issue in Western academic studies. A possible reason may be that for the vast

¹ Feher, Z.A. *Georg Lukács’s Role in Dostoevsky’s Reception at the Turn of the Century: A Study in Reception*. University of California, Los Angeles, Diss. Ph. D., 197. p. 16.

majority of readers the only way to perceive a literary work is through translation, where many of the subtle shades of meaning and stylistic peculiarities inherent in the original text might get obscured or lost altogether, partly due to linguistic factors, or as a result of translators' deliberate or unconscious decisions. As a consequence, various elements of the text belonging to the realm of the author's style and at the same time bearing the cultural overtones may remain inaccessible for foreign readers, and it is only through detailed comparison of the original text and translation that these problems can be brought to light.

This paper seeks to examine four German translations of Dostoyevsky's last novel, "The Brothers Karamazov", by addressing the issues of rendering the elements of "Russianness" intrinsic to the author's style. The choice of translations was based on their popularity among today's readers and the time interval sufficient to reveal the evolution of translators' approaches. The translation done in 1906 by Elisabeth Kaerrick, alias E.K. Rahsin, was immediately accepted with enthusiasm, as well as other translations published within the Piper-Verlag undertaking. The second of the translations investigated below was done by Hermann Röhl in 1924, which was the peak of German fascination with Dostoyevsky and his mystical and religious "cult". The translation of 1958 by Hans Ruoff and Richard Hoffmann was created at the background of the arising scholarly interest in Russian XIX-century literature and in such phenomena as poetics and aesthetics of a literary text. Finally, the latest translation of the novel into German done by Ukrainian-born Svetlana Geier in 2003 has won widespread acclaim in the country, primarily thanks to the linguistic insight and sophisticated handling of the novel's polyphonic character.

The problem of conveying the national and cultural content in literary translation has only recently gained scholarly attention. The only comprehensive investigation focusing on the subject has been done by Anja Tippner¹, who clearly demonstrated the encounter of two cultures – "one's native" and "the other's" – in German translations of Chekhov's prose. Tippner singles out two levels of Chekhov's "foreignness" ("Alterität"): semantic "foreignness", where she analyzes not only realia of Russian spiritual and social daily life, but also a few "key words of culture" ("kulturelle Schlüsselwörter"), such as *toska*; and stylistic "foreignness", where Chekhov's writing manner comes under discussion. Tippner managed to transpose linguistic observations onto a broader cultural level and showed the ways the Chekhov translations contributed to creating the essentially "foreign" image of Russia in the eyes of the German readership.

In western philological research, Dostoyevsky's novels have traditionally been considered from the point of view of their ideological content and message, and, more recently, in terms of their poetics and structure. A further step into language-oriented investigations would inevitably be tied to translation issues. So far, the only systematic study of Dostoyevsky's translations into German has been

¹ Tippner, A. *Alterität, Übersetzung und Kultur: Čechovs Prosa zwischen Rußland und Deutschland* / Anja Tippner. – Frankfurt am Main: Lang 1997 (Slavische Literaturen; Bd 13).

attempted by Marliese Ackermann¹ who carried out a detailed analysis of six German versions of “The Grand Inquisitor” at the lexical, syntactical and stylistic levels. While the paper is quite innovative in its subject matter, it seems reasonable to suggest that the research could have benefited from a closer look at the literary features of the chapter as being a part of the novel as a whole.

The key peculiarities of Dostoyevsky’s style are to be understood from the ideological perspective. Man in all his complexity was at the centre of the author’s creative thinking, and he viewed the Russian man as a true embodiment of the human nature – dualistic, irrational, dynamically strained between the good and the evil, and defiant to facile categorization. The heroes of “The Brothers Karamazov”, both principal and minor ones, collectively represent the Russian national character. Their depiction in the text of the novel at various levels – in the narrator’s discourse, through the heroes’ speech and the author’s remarks – can give clues to understanding the author’s concept of man.

One of the most prominent textual features relating to the portrayal of the Russian character in Dostoyevsky’s works is the abundance of “elements of uncertainty”, i.e. indefinite pronouns, impersonal syntactic constructions, and a range of adversative conjunctions. It must be highlighted that these units are also very typical for the Russian discourse as such. As Arutyunova points out, “the indefinite pronouns “*kakoi-to*” (“some”), “*kak-to*” (“somehow”) and “*kak by*” (“as it were”) significantly outmatch their analogs in Germanic and Roman languages in the flexibility and frequency of their usage”, which is one of the reasons why “translations of Dostoyevsky’s texts into these languages do not adequately reveal the peculiarities of his style”².

Let us review a few fragments illustrating this feature and analyze the translations. (The translation into English has been kept as close to the original as possible for the purpose of the analysis.)

Что-то как бы перекосилось и дрогнуло в лице Ивана Федоровича. –
Something, as it were, distorted and flinched in Ivan Fedorovich’s face. (*Chto-to kak by perekosilos’ i drognulo v litse Ivana Fedorovicha.*)

R Es war, als ob sich in Iwan Fjodorowitschs Gesicht etwas verzerrete. Er
ahsin zitterte am ganzen Körper.

R In Iwan Fjodorowitschs Gesicht schien sich etwas zu verkrampfen.

öhl

R Iwans Gesicht verzerrete sich.

uoff and

Hoffmann

¹ Ackermann, M. *Dostoevskis “Grossinquisitor” in sechs deutschen Übersetzungen. Analyse, Kritik, Bewertung.* Philosophische Dissertation, angenommen von der Neuphilologischen Fakultät der Universität Tübingen am 19. Dezember 1985. Tübingen 1986.

² Arutyunova N. *Stil’ Dostoyevskogo v ramke russkoi kartiny mira.* In: *Poetika. Stilistika. Yazyk I kul’tura. Pamyati Tat’yany Grigor’yevny Vinokur.* Moscow 1996. p. 88.

G Iwan Fjodorowitsch verzog das Gesicht, ein Zucken lief darüber.

eier

Here, the reader of the original would infallibly feel the hero's emotional vacillation and the sudden change in his spirits or thoughts. The translations display various approaches to rendering the elements of "uncertainty". As is obvious, the earliest version keeps both of them ("als ob", "etwas"), which effectively conveys the author's intention. However, it fails to keep the phrase laconic. Instead, the sentence gets split into two with a noticeable semantic exaggeration ("zitterte am ganzen Körper" instead of "*chto-to* <...> *drognulo*"). Röhl preserves the general impression of "indefiniteness" through different means ("schien sich"), but omits the second verb, which also plays a semantic role ("*drognulo*"), perhaps on the grounds that it would sound excessive. In the third translation the meaningful peculiarities of the style get reduced to a sheer informational content. Geier's version looks more complete, but both elements of "uncertainty" are lacking. As a result, the phrase loses the Dostoyevskian flavor.

The following sentence is taken from Chapter 3 of Book 1 "The Women of Faith" and describes a grieving woman who lost her baby. As can be seen, Dostoyevsky avoids being very specific in depicting her truly evasive emotional state and seems to be unsure whether any lexical denotation is appropriate here.

Во взгляде ее было **что-то как бы** иступленное. – There was something, as it were, ecstatic in her look. (*Vo vzglyade ee bylo chto-to kak by istuplennoye.*)

R In ihrem Blick lag etwas Geistesabwesendes.

ahsin

R In ihrem Blick lag etwas wie Verzückung.

öhl

R mit einem wahrhaft ekstatischen Ausdruck in den Augen.

uoff and Hoffmann

G In ihrem Blick lag etwas Fanatisches.

eier

It can be observed that in most variants the translators reduce the degree of uncertainty and make the phrase sound smooth and natural by leaving out the second element in question (Rahsin, Geier). The translation by Ruoff and Hoffmann transforms the original modality into quite the opposite, lending the phrase a certain definiteness by the adverb "wahrhaft". Röhl's is the only translation where the unusual combination of the elements is preserved.

The statistical analysis of the similar fragments related to depiction of heroes' emotional state in the whole novel has demonstrated that the most serious error in translations while rendering the effect of uncertainty is the complete omission of the indefinite pronouns and adverbs. Rahsin's translation features the lowest degree of omission (26 percent of all original elements in question are omitted), while the highest omission rate is observed in the translation by Ruoff and Hoffmann (approximately 39 percent).

Although uncertainty pervades the descriptions of the heroes' emotional state, it would be wrong to attach to it a purely psychological label. Ultimately, all phenomena crucial to Dostoyevsky's vision were placed in a religious context. To understand the function of uncertainty in the author's spiritual outlook, it is important to realize that his way to faith was by no means an easy one, but lay through suffering and tormenting doubt. Therefore he strived to show his heroes' personal spiritual experience as a divine revelation as opposed to mere adoption of ready-made religious postulates. This quality was highlighted by philosopher Vasily Rozanov: "Throughout his entire life Dostoyevsky tried to express, and sometimes managed to, <...> a totally new perception of life <...> This is neither science, nor poetry, nor philosophy, ultimately, this is not a religion, <...> but simply a new feeling of man, his newly born hearing, his newly born vision, but the hearing and vision of the soul"¹. As an artist in literature, Dostoyevsky was keenly aware of the insufficiency of worldly language to denote that higher spiritual matter that fascinated him. This is the reason why the key pages in his novels where the hero experiences a religious commotion are also marked with a high degree of uncertainty. A stark illustration is Alyosha's spiritual upheaval in Chapter 7 of Book 3 "Cana of Galilee". Let us review a sentence where the author avoids giving a name to the great mysterious force that overpowers his hero and uses an indefinite pronoun, whose key role is emphasized by the anaphoric syntactic construction.

Что-то горело в сердце Алеши, **что-то** наполнило его вдруг до боли... -
 Something was burning in Alyosha's heart, something filled it suddenly painfully. (*Chto-to gorelo v serdce Alyoshi, chto-to napolnilo ego vdrug do boli.*)

R Es war Alioscha, als brenne etwas in seinem Herzen und erfülle es
ahsin mit unsäglichem Schmerz.

R Es entbrannte etwas in Aljoschas Herzen. Sein Herz war so übervoll,
öhl daß es ihn schmerzte.

R Alioscha empfand ein Brennen im Herzen. Bis zum Schmerz war es
uoff and auf einmal von etwas Unbestimmtem erfüllt.
Hoffmann

G Etwas loderte in Aljoschas Herz, etwas erfüllte ihn plötzlich
eier schmerzhaft.

The variability of translations is quite surprising, given the outward simplicity of the original and the availability of the direct German equivalent to the highlighted pronoun. Rahsin's translation suggests a multiple intensification of the uncertainty through various means. The initial impersonal construction "es war Alioscha" immediately divests the hero of the active role in the scene. In addition to preserving the pronoun "*chto-to*" ("etwas"), the translation renders uncertainty

¹ Rozanov V. *Chem nam dorog Dostoyevskiy?* In: Rozanov V. *O pisatel'stve i pisatelyakh*. Moscow, 1995. p.534.

through the comparative construction (“als”), thus rejecting direct nomination of the hero’s emotion. Not less important is the deliberate lexical extension: the adjective “unsäglichem” alludes to the impossibility to express the final truth in the worldly language. A similar addition is observed in the translation by Ruoff and Hoffmann: the phrase “von etwas Unbestimmtem” partially compensates the omission of the indefinite pronoun in the first sentence. In this way, the importance of the indefinite agent as meant by the author is also ignored. Röhl slightly modifies the beginning of the phrase, shifting “etwas” to a weaker syntactic position, which, as we believe, runs counter to the author’s intention. The second sentence lacks the original conciseness. The anaphoric effect playing up the uncertainty is preserved only in Geier’s variant, which, on the whole, stays closest to Dostoyevsky here.

The examples given here are only a small fraction of the investigated material, yet they disclose the key problems of handling the Russianness of Dostoyevsky’s style in translations. The study has revealed that the category of uncertainty plays a major role in Dostoyevsky’s vision of man and his religious outlook. Moreover, it demonstrates a strong connection between the writer’s creative thinking and the Russian mentality and discourse. On the textual level, the relevant fragments are characterized by the presence of indefinite pronouns and adverbs. In this way, semantics and style of the original get intertwined. As the comparative analysis of the four translations has shown, the German translators tend to reduce the degree of uncertainty. It is particularly true for the psychological contexts. Apparently, the duality and vagueness of the heroes’ emotions was perceived by German translators as a culturally foreign substance, and they preferred to sacrifice a certain stylistic effect to facilitate the reader’s comprehension. As regards the fragments of religious content, the translations display a higher degree of equivalency. Almost all elements of uncertainty are rendered, or, in a number of cases the translators convey the desired effect through a flexible lexical substitution for the elements concerned. A possible explanation may be that Dostoyevsky’s spiritual views largely stemmed from German romanticism that suggested a mysterious perspective to religious beliefs and attached great significance to personal spiritual experience. Therefore, the translators may have felt the affinity of Dostoyevsky’s religious outlooks to their own cultural background and managed to trace their realization in the text. On the whole, it can be claimed that “The Brothers Karamazov” in German translations is a unique representation of the multifaceted cultural dialogue between the two countries.

Bibliography

- Ackermann, M. *Dostoevskis “Grossinquisitor” in sechs deutschen Übersetzungen. Analyse, Kritik, Bewertung.* Tübingen, 1986.
- Arutyunova N. *Stil’ Dostoyevskogo v ramke russkoi kartiny mira.* In: *Poetika. Stilistika. Yazyk i kul’tura.* Moscow, 1996.
- Feher, Z.A. *Georg Lukács’s Role in Dostoevsky’s Reception at the Turn of the Century: A Study in Reception.* University of California, Los Angeles, Diss. Ph. D., 1978.

- Rozanov V. *Chem nam dorog Dostoyevskiy?* In: ROZANOV V. *O pisatel'stve i pisatelyakh*. Moscow, 1995.
- Terras, V. *Reading Dostoyevsky*. The University of Wisconsin Press, 1998.
- Tippner, A. *Alterität, Übersetzung und Kultur: Čechovs Prosa zwischen Rußland und Deutschland*. Lang, Frankfurt am Main, 1997.

**LINGUA TERTII IMPERII. VICTOR KLEMPERERS DIARISTISCHE
ERÖRTERUNGEN ZUR ANTISEMITISCHEN HASSREDE**

Dr. Arvi SEPP
Universität Antwerpen, Belgien

Zusammenfassung: *Victor Klemperers Tagebücher Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten: Tagebücher 1933-1945 haben nach ihrem Erscheinen Mitte der 1990er Jahre ein starkes Echo gefunden und gehören inzwischen zum Kanon der Tagebuchliteratur. Das zweibändige, während der nationalsozialistischen Diktatur entstandene Tagebuchwerk beschreibt die Lebenswelt eines deutsch-jüdischen Verfolgten im Dritten Reich. Der Antisemitismus zwang den Philologen zu einer Auseinandersetzung mit dem Relevanzverlust seiner Assimilationsbemühungen und seiner Kennzeichnung als Jude. Eine rekurrente Kompensationstaktik gegen seine erzwungene Randstellung besteht in der sprachkritischen Demontierung des Rassendenkens, um die Ungültigkeit des Antisemitismus nachzuweisen. Die Beobachtungen zur Lingua Tertii Imperii, die er in den Tagebuchblättern aufschrieb, wurden immer mehr zu seinem eigentlichen Werk. Das Tagebuch ist vor diesem Hintergrund in weiten Teilen zum Arbeitsjournal für die Sprach- und Kulturanalysen Klemperers geworden. Der Interdependenz von Sprachkritik und Mentalitätsgeschichte in Klemperers Analyse der Sprache des Dritten Reiches gilt im vorliegenden Aufsatz das Hauptinteresse. Im ersten Teil wird der Frage nachgegangen, auf welche Art und Weise Victor Klemperer in seinen Notizen die Beziehung zwischen Sprache, Ideologie und Mentalität verstand. Im zweiten Teil wird unter Rückgriff auf Judith Butler und Louis Althusser in den Vordergrund gerückt, wie Victor Klemperer im Tagebuch vor Augen führt, dass das verletzende Sprechen gegen Juden im Nationalsozialismus eine subjektkonstituierende Wirkung hatte. Im letzten Teil des Aufsatzes gilt das Hauptaugenmerk der vom Tagebuchautor festgestellten diskursiven Einverleibung antisemitischer Rhetorik durch die verfolgte jüdische Bevölkerung.*

Tagebuch und Philologie: LTI

[D]ann traf mich das Verbot der Bibliotheksbenutzung, und damit war mir die Lebensarbeit aus der Hand geschlagen. Und dann kam die Austreibung aus meinem Haus, und dann kam alles übrige, jeden Tag ein weiteres Übriges. Jetzt wurde die Balancierstange mein notwendigstes Gerät, die Sprache der Zeit mein vorzüglichstes Interesse. (LTI: 22)¹

¹ Im vorliegenden Aufsatz werden die folgenden Abkürzungen für die Klemperer-Werke benutzt:

CVI: Victor Klemperer, *Curriculum Vitae: Erinnerungen 1881–1918*, Band I, Berlin: Aufbau, 1996.
CVII: Victor Klemperer, *Curriculum Vitae: Erinnerungen 1881–1918*, Band II, Berlin: Aufbau, 1996.
ZAI: Victor Klemperer, *Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten: Tagebücher 1933–1941*, Band

Auf diese Weise schildert der deutsch-jüdische Tagebuchschreiber Victor Klemperer den Entstehungshintergrund seiner – nach dem Krieg erstmals 1947 veröffentlichten – *LTI*-Beobachtungen, die allmählich zum eigentlichen Hauptziel des Tagebuchschreibens während des Dritten Reiches avancieren.¹ Das Tagebuch stellt in wichtigen Teilen ein Arbeitsjournal für Kultur- und Sprachanalysen dar, deren Genese sich in seinem Korpus textkritisch nachzeichnen lässt. Es enthält einerseits viele Exzerpte und Zitate aus literarischen und philosophischen Werken, andererseits werden auch Dialogsequenzen, Bruchstücke aus Zeitungen und Reden gespeichert. Die Tagebuchnotizen sind somit als Materialspeicher linguistischer und lexikographischer Sprachbeispiele der *LTI* auf spätere Auswertung ausgerichtet, indem sie Material für die künftige Arbeit sammeln. Die Verlagerung des wissenschaftlichen Interesses Klemperers auf den gesellschaftlichen Bereich war insofern individualpsychologisch gewinnbringend, als seine philologische Arbeit ihm eine persönliche Aufgabe verschaffte, die er als Überlebensstrategie verstand und die ihn von den Ängsten der Verfolgung ablenkte (vgl. Faber 2005: 218; 119). Dem subjektivitätsfördernden Motiv des intellektuellen Arbeitens kam im Tagebuch demnach eine wichtige Bedeutung zu. Im Hinblick auf das *LTI*-Unterfangen schreibt Klemperer vor diesem Hintergrund: „Produktionsgefühl, erhöhte Lebensgefühl – im letzten bestimmt der gleiche Zustand bei einem großen Dichter, bei mir, [...], bei einem tüchtigen Schuster.“ (ZAI: 254 [8.10.1942]; vgl. ebd.: 261f. [24.10.1942]) Auf ähnliche Weise schreibt der Tagebuchschreiber als Appell an sich selbst: „Arbeiten, mich in Arbeit betrinken!“ (ebd.: 285 [29.11.1942])

Der unablässige Wille, geistig produktiv zu sein und aus philologischer Perspektive ein Spracharchiv des NS-Alltags anzulegen, dürfte auf Klemperers Persönlichkeitsstruktur eines neugierigen und arbeitsamen Forschers und Wissenschaftlers zurückgehen. Das Studium ist für den Tagebuchschreibenden eine Lebensgewohnheit, die er bis zum Letzten weiterzuführen anstrebt. Vor allem ab dem Jahr 1942, nachdem die Tagebücher aus der *Weimarer Zeit*² und die Vita-

I, Berlin: Aufbau, 1995. ZAI: Victor Klemperer, *Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten: Tagebücher 1942–1945*, Band II, Berlin: Aufbau, 1995.

LTI: Victor Klemperer, *LTI – Notizbuch eines Philologen*, Leipzig: Reclam, 2001.

Die Seitenangabe erfolgt nach der entsprechenden Abkürzung des Werkes durch die Seitenangabe nach einem Doppelpunkt. Das jeweilige Datum der Tagebucheintragen wird in eckigen Klammern angegeben (z.B. 'ZAI: 228 [9.11.1935]').

¹ Die *LTI*-Arbeitsnotizen ziehen sich ab 1934 – die erste Referenz findet sich in ZAI: 129 [27.7.1934] – kontinuierlich durch Klemperers Tagebuchaufzeichnungen. Aufgrund des hohen Gewichts, das diesen philologischen Reflexionen im Tagebuch beigelegt wird, gilt ihnen im Folgenden das Hauptaugenmerk.

² Nachdem seine Tagebuchmanuskripte von Eva, seiner Ehefrau, weggeschmuggelt worden waren, verfügte der Diarist über kein Material mehr, um seine Autobiographie nach 1918 weiterzuführen, was ursprünglich die Absicht war: „Es fehlt mir sehr, daß ich am Curriculum nicht weiterschreiben kann (da alle Unterlagen zu Annemarie geschafft sind) [...] Alles soll dem letzten Buch des Curriculums und der *LTI* zugute kommen, aber die Zeit 1919-1933 bleibt zu schreiben.“ (ZAI: 54 [24.3.1942])

Notizen nach Pirna geschafft wurden (vgl. ZAI: 54 [24.3.1942]), häufen sich die *LTI*-Aufzeichnungen mit unsicherem Blick auf eine Publikation. Die Beobachtungen zur *Lingua Tertii Imperii*, die er in den Tagebuchblättern aufschrieb, wurden immer mehr zu seinem eigentlichen Werk, abgerungen dem täglich bedrohlicher werdenden Alltag, den Krankheiten und Schwächeanfällen. Das Tagebuch ist in weiten Teilen zum Arbeitsjournal für die Sprach- und Kulturanalysen Klemperers geworden. Der geschulte Blick des Philologen erfasst den NS-Alltag als Zeichensystem, dessen Bezüge es mit bemerklicher Genauigkeit zu untersuchen gilt. Dabei schenkt Klemperer Phänomenen der Alltagskultur, der Aufmachung von Geburts- und Sterbeannoncen oder der Sprache medizinischer Zettel die gleiche präzise Aufmerksamkeit, mit der er Goebbels' Reden, Wehrmachtsberichte oder Rosenbergs Schriften analysiert. Es entsteht auf diese Weise die Basis für eine Kulturgeschichte (vgl. Bircken 2001: 199). Entgegen der Auffassung von Sprache als einem bloß mechanischen Instrument, das man sammeln und katalogisieren kann, vertritt Klemperer die Ansicht, dass man von einer Verbindung von Sprache (,Sprachgeist') und Leben eines Volkes (,Volksseele') ausgehen sollte. Das Ziel seiner Aufzeichnungen liegt demnach darin, „[a]us ihrer Sprache [=der Deutschen, A.S.] ihren Geist fest[zu]stellen.“ (ZAI: 621 [23.6.-1.7.1941]) Dementsprechend plädiert er für eine Sprachgeschichte als Teil der Kulturgeschichte (vgl. ZAI: 75 [28.4.1942]).

Der vorliegende Aufsatz zielt auf die Erfassung des kultur- und sprachgeschichtlichen Moments in Victor Klemperers Tagebuchaufzeichnungen, und zwar aus doppelter Perspektive: zum einen im Sinne einer Erkundung *ethnographischer* Denkfiguren und Schreibverfahren, zum anderen als *sprachkritische* Untersuchung der zirkulierenden Meinungen und Diskurse im Nationalsozialismus. Klemperers Analyse des Dritten Reiches geschieht größtenteils über sprachliche Beobachtungen. Kulturgeschichte und Sprachgeschichte sind dementsprechend eng miteinander verzahnt. Dieser hermeneutischen Dialektik wohnt die *sprachidealistische* bzw. *völkerpsychologische* Auffassung inne, das ‚Volkswesen‘ einer Gemeinschaft bzw. Nation könne über deren Sprache festgestellt werden.

Sprache, Ideologie und Mentalitätsgeschichte

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Tagebuch und *LTI* betonen Breysach (2005: 67) und Combe (1996: 12f.), Klemperers Tagebücher seien ein Zeugnis bürgerlichen Widerstands gegen Entrechtung und Unfreiheit, während *LTI* den Willen zur geistigen Souveränität widerspiegeln.¹ Das Ziel seiner im Tagebuch

¹ Seine philologischen Tagebuchnotizen zur NS-Sprache ermöglichten es Klemperer vor diesem Hintergrund, seine „innere Freiheit zu bewahren.“ (LTI: 20) In *Ecritures de la résistance. Le journal intime sous le Troisième Reich* bezeichnet Héléne Camarade (2007: 217) Klemperers Sprachbeobachtungen als „subversives politisches Instrument.“

aufgezeichneten Sprachnotizen – zunächst als ein vordergründig philologisches Unternehmen, danach als eine geistige Selbstverteidigung – bezeichnet Klemperer folgendermaßen:

Als parodierende Spielerei zuerst, gleich darauf als ein flüchtiger Notbehelf des Erinnerns, als eine Art Knoten im Taschentuch, und sehr bald und nun für all die Elendsjahre als eine Notwehr, als ein an mich selbst gerichteter SOS-Ruf steht das Zeichen LTI in meinem Tagebuch. (LTI: 19)

In den Tagebüchern notiert Klemperer ganz konkret, mit akribischer Genauigkeit, seine Betrachtungen der faschistischen Institutionen, des Verlaufs der allmählichen Ausgrenzung, der Lebenslage der Menschen unter dem Nationalsozialismus, der Gesetze, der Arbeitsbedingungen, der Medien und ihrer Auswirkung auf die Bevölkerung. Er unterzieht die Nazi-Ideologie und sowohl ihre sprachlichen als auch medialen Darstellungen einer kritischen Analyse. Dabei geht er von einem weiten Sprachbegriff aus, der durchaus mehr als nur Sprech- und Schreibakte umfasst:

Das Dritte Reich spricht mit einer schrecklichen Einheitlichkeit aus all seinen Lebensäußerungen und Hinterlassenschaften: aus der maßlosen Prahlerei seiner Prunkbauten und aus ihren Trümmern, aus dem Typ der Soldaten, der SA- und SS-Männer, [...] aus seinen Autobahnen und Massengräbern. Das alles ist Sprache des Dritten Reiches (ebd.: 20)

Wie das vorhergehende Zitat zeigt, versteht Klemperer die Sprache des Dritten Reiches als ausgeprägtes Netzwerk symbolischer Gewaltformen. Er bezieht sich im Tagebuch auf spezifische nationalsozialistische Redeweisen und Floskeln, aber er nimmt auch den Heldenkult, die tägliche Gewalt und Verfolgung, die rauschhafte Selbstinszenierung des totalitären Regimes unter die Lupe. Dieses Vorgehen sagt bedeutend mehr über den Alltag unter dem Nationalsozialismus aus, als es nur anhand der Betrachtung rein sprachlicher Praktiken möglich gewesen wäre. Wegen der täglichen Bedrohung durch das Terrorsystem ist es dem Tagebuchautor nicht immer möglich, den philologischen Erkenntniswert jedes Details auszuführen. Die Materialsammlung dient einer späteren wissenschaftlichen Auswertung: „Das schreibt man alles so als triviale Selbstverständlichkeit; künftigen Studenten kann man diese Bagatelle endlos kommentieren.“ (ZAI: 246 [18.9.1942])

Das Tagebuch Victor Klemperers ist somit weit mehr als ein rein privates *journal intime*: Es kann auch als vorläufige Skizze eines geplanten wissenschaftlichen Oeuvres verstanden werden. Es fördert und dokumentiert den wissenschaftlichen Schaffensprozess. Für eine spätere Verarbeitung der Tagebuchnotizen nimmt der Tagebuchschreiber eine Minimalordnung des gesammelten Materials vor, indem er bestimmte Themenkonglomerate unter Stichworte und Rubriken zu fassen sucht, wie dies beispielsweise in der nachfolgenden Notiz hervortritt:

Bisher fünf Gesichtspunkte: 1) der mechanistische Stil, 2) der enzyklopädische Stil der Emigranten (Gusti Wieghardt sagt, sie hießen in Frankreich *Les chez-nous*), 3) der enzyklopädische Stil der Regierung, 4) der Reklamestil, 5) der germanische Stil: Namen, Namensänderungen (Oesterhell > Israel ... Baldur von Schirach), Monate, Treuhänder ... Cf. Monate der Französischen Revolution: *neue!* (ZAI: 128 [29.7.1934])

Nicht nur die unterschiedlichen Entstehungsphasen der *LTI*-Arbeit wurden im Tagebuch ausführlich kommentiert, eine wichtige Bedeutung kam im Dritten Reich auch dem *Curriculum* zu, dessen paralleler Schreibprozess in den diaristischen Aufzeichnungen zwischen 1939 und 1942 *en détail* beschrieben wurde. Die beiden Projekte, die im Tagebuch herausgearbeitet bzw. vorbereitet wurden, bildeten einen besonderen Schwerpunkt in den Tagebüchern.¹

Die philologische Archivierung der zirkulierenden *voces populi* stellt ein Teilprojekt von Klemperers sprachkritischem *LTI*-Unterfangen dar. Im Sinne des hermeneutischen Zirkels wird das Ganze – der Zeitgeist, die Kultur – aus der Perspektive der einzelnen Stimmen, und die einzelnen Stimmen wiederum aus der Perspektive des Ganzen gedeutet und damit verstehbar:

[F]ür sie [=für die *LTI*, A.S.] sammle und registriere ich absichtslos, beim Aufwachen morgens fällt mir ein: da sagte doch gestern der Herr neben mir ... Aus ihrer Sprache ihren Geist feststellen. Das muß den allgemeinsten, den untrüglichen, den umfassendsten Steckbrief ergeben. So bin ich auf meine alten Tage doch noch zum Philologen geworden. (ZAI: 621 [23.6.-1.7.1941])

Klemperers Tagebuch als *heterographische* Schriftform versucht, empirischen Aufschluss über den Menschen im Dritten Reich zu geben, und daraus ergibt sich die Funktion der Aufzeichnungen als anthropologisch relevante Notizen. Das schriftliche Medium Tagebuch kann vor diesem Hintergrund als grundlegendes anthropologisches Reflexionsmedium begriffen werden, das der fundamentalen menschlichen Verfasstheit Ausdruck verleiht: Klemperer bringt in seinen Aufzeichnungen Angst, Wut, Enttäuschung, Demütigung, Stolz, Liebe, Scham, Selbsterhaltungsdrang usw. zum Ausdruck. Die mikrologische Auflösungsschärfe der Tagebücher verzichtet auf Abstraktionen und systemisch angelegte Analysen.

¹ Streckenweise liegen Notizen vor, die auf die Wichtigkeit von *Curriculum* und *LTI* hinweisen, denen Klemperer eine besondere persönliche bzw. philologische Bedeutung beimaß. In der Endphase des Krieges – als sich die meisten *LTI*- und *Curriculum*-Notizen bei Annemarie Köhler in Pirna befanden – kommt die Bedeutung der beiden Schreibprojekte für das Tagebuchschreiben besonders deutlich zum Tragen. Sein Tagebuch, so Klemperer, sei ohne *Curriculum* und *LTI* eine sinnlose Tätigkeit. Für Textstellen, die auf die Verschränkung von Tagebuch, *Curriculum* und *LTI* hinweisen vgl. stellvertretend für viele andere ZAI: 83 [11.5.1942]; ebd.: 117 [9.6.1942]; ebd.: 279f. [21.11.1942].

Vielmehr schafft Klemperer ein Archiv, in dem er an erster Stelle Informationen *speichert*; die explizite Auswertung und Analyse findet im Tagebuch in der Regel nicht oder eher geringfügig statt. Das Tagebuch verstand sein Verfasser unter anderem als Werkjournal bzw. als Vorbereitung für seine sprachkritische Studie.¹

Der Diarist rügt das mangelnde Unrechtsbewusstsein der deutschen Bevölkerung gegenüber der stattfindenden Verfolgung, das ihm zufolge der Propaganda zuzuschreiben ist. Über weite Strecken *entschuldigt* Klemperer das deutsche Volk für seine fehlende Kritik am Nationalsozialismus, weil es „allzu versklavt und von Lügen idealistisch-nationaler Art betäubt“ (ebd.: 191 [3.4.1935]; vgl. ebd.: 459 [22.1.1939]), „besoffen“ (ebd.: 22 [12.4.1933]) und „berauscht“ (ebd.: 525 [16.5.1940]) sei und deshalb so „dumm, daß es alles glaubt.“ (ebd.: 378 [12.9.1937])² Die Hervorhebung „der kindlichen Seite der Volkspsyche“ (ebd.: 106 [13.5.1934]) geht ohne jeden Zweifel auf Klemperers Selbstverständnis als gebildetes, kritisches Individuum zurück. Die deutsche Gesellschaft kranke an einem Bildungsdefizit, und die „79 Millionen [...] simplicitates in Deutschland“ wurden folglich durch das Fehlen kritischer Reflexionsfähigkeit hinten und vorn betrogen (ebd.: 533 [11.7.1940]).³ Der Tagebuchautor folgt mithin einer

¹ Die Auswertung des Gespeicherten soll in der herbeigesehnten Nachkriegszeit stattfinden, und betrachtet er als Ziel seines „Zukunftsbuch[s]“ *LTI*. Die wissenschaftliche Analyse der Nazi-Ideologie und ihrer Auswirkung auf die Psyche der deutschen Bevölkerung gelinge dem Diaristen erst dann, „wenn ich das Ganze überlebt habe, wenn ich nicht mehr Peiniger am Werk betrachte, sondern ihre Gehirne sezieren. Aber inzwischen sammle ich doch immerfort, bringe ich doch jeden Tag, der mich erreicht, mit diesem Zukunftsbuch in Verbindung.“ (ZAI: 621f. [23.6.-1.7.1941])

² Die Nationalsozialisten hätten, so der Tagebuchschreiber, ernsthafte psychopathologische Probleme: „Die NSDAP ist ganz offenbar mehr noch die Partei der Geisteskranken als der Verbrecher.“ (ebd.: 229 [11.11.1935]) Der Tagebuchautor unterstreicht in dieser Linie die besondere Anfälligkeit der Deutschen für die krankhafte Weltanschauung und Bewegung des Nationalsozialismus. Dementsprechend kennzeichnet er die Haltung des deutschen Volkes gegenüber dem Regime, wie aus dem lexikalischen Gebrauch von Wörtern wie ‚Betäubung‘, ‚Berauschung‘, ‚Hysterie‘, ‚Geisteskrankheit‘ und ‚Umnebelung‘ hervorgeht, als kollektive Psychose bzw. als gesellschaftliches Krankheitsphänomen (vgl. z.B. ebd.: 11 [17.3.1933]; ebd.: 43 [28.7.1933]; vgl. ebd.: 113 [13.6.1934]; ebd.: 122 [14.7.1934]). Stellenweise macht er seinem Unmut über die leichte Manipulierbarkeit der Zivilbevölkerung Luft: „Das Gräßliche ist, daß ein europäisches Volk sich solch einer Bande von Geisteskranken und Verbrechern ausgeliefert hat und sie noch immer erträgt.“ (ebd.: 122 [14.7.1934]; vgl. ebd.: 378 [12.9.1937]; ebd.: 133 [4.8.1934]; ebd.: 459 [22.1.1939]; ebd.: 624 [23.6.-1.7.1941]).

³ Diese Auffassung wendet Hermann Glaser (1989: 30) ins Negative, indem er die Fügsamkeit nicht auf unbewusste Manipulierbarkeit, sondern auf das bewusste Einverständnis der Bevölkerung, für die sie haftbar gemacht werden könne, zurückführt: „Die nationalsozialistischen Verbrechen waren nur möglich, weil die Täter mit ihrer Weltanschauung und Propaganda, ihren Aktionen und Planungen auf ungeheure Resonanz stießen; weil die Begeisterung für den ‚Führer‘ und das NS-Regime kaum, auch nicht durch unverhüllte Barbarei zu erschüttern sei.“ (vgl. ebd.: 33)

machiavellistischen Manipulationsthese, die die psychische und linguistische Dimension der Folgebereitschaft der deutschen Bevölkerung in den Mittelpunkt rückt. Durch die vorher unbekannte, ‚undeutsche‘ Propaganda, so lautet Klemperers Ausgangspunkt, konnten die Nationalsozialisten „die Masse gewinnen und auf entsetzlich lange Dauer fesseln und in Unterjochung halten.“ (LTI: 73) Die nationalsozialistische Sprache funktioniere unter diesem Blickwinkel wie eine ‚Seuche‘, gegen die die Deutschen sich kaum wehren konnten, weil sie keine ‚Antikörper‘ hätten entwickeln können. Zusammenfassend bringt der Philologe seine sprachkritische Leitthese wie folgt zum Ausdruck: „Hitlers schamlos offene Rhetorik [mußte] gerade deshalb so ungeheure Wirkung tun [...], weil sie mit der Virulenz einer erstmalig auftretenden Seuche auf eine bisher von ihr verschonte Sprache eindrang, weil sie im Kern so undeutsch war.“ (LTI: 75)¹

Den Tagebüchern selbst wohnt als philologischem Arbeitsjournal ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse inne. Im Hinblick auf seine zu verfassende sprachkritische Arbeit *LTI* formulierte Klemperer das Vorhaben, die einzelnen „Lebensgebiete“ der NS-Gesellschaft sprachlich zu erfassen, wie folgt:

Aus dem Bedürfnis des Verankerns erwächst die Sprache der Disziplin, die Führersprache, der Übergriff des Militärischen auf buchstäblich alle Lebensgebiete. Das ‚buchstäblich alle‘ ist Punkt für Punkt auseinanderzulegen: Politik, Literatur (Unterabteilungen!), Wirtschaftsleben, Alltag, alltäglichster und intimster ... LTI (schöne gelehrte Abkürzung für *Lingua tertii imperii*, künftig zu benutzen). (ZAI: 622 [23.6.-1.7.1941])

Der Tagebuchschreibende zeigte sich zunehmend verärgert über die scheinbare Verinnerlichung antisemitischer Denkmuster durch die Juden, was ihm zufolge auf das desaströse Wirkungspotential der antisemitischen Hassrede schließen ließ.

Die Performativität der Hassrede

In Klemperers Tagebüchern schufen die unterbrochene Kontinuität im eigenen Lebenslauf und die Identitätsverletzungen durch die antisemitische Vernichtungspolitik ein existentielles Vakuum, in dem der Tagebuchautor die Entfremdung gegenüber der eigenen Existenz mittels Tagebuchführen zu konterkarieren suchte. Eine der Hauptfunktionen jüdischer Diaristik im Dritten Reich stellt die Identitätsbewahrung, eine Art Schutzmechanismus angesichts

¹ Sowohl die Nazi-Propaganda wie auch die Nationalsozialisten an sich seien grundsätzlich ‚undeutsch‘. Stets erneut – einige Ausnahmen ausgenommen – prägt sich der Tagebuchautor dementsprechend ein, es gebe einen klaren Unterschied zwischen moralischem Fehlverhalten und deutschem Ideal: „[D]ie Nationalsozialisten seien nicht das deutsche Volk, das gegenwärtige deutsche Volk sei nicht das ganze Deutschland.“ (ZAI: 147 [28.6.1942]) Klemperer Konzept des ‚Deutschtums‘ unterliegt, so glaube ich, wirklichkeitsfernen bzw. kontrafaktischen Aprioris, die auf bewegende Weise seine Anhänglichkeit an sein Vaterland und die deutsche Kulturgeschichte veranschaulichen.

Stigmatisierung, Herabwürdigung und Todesangst dar. Sie soll es den Entrechteten erlauben, sich als Mensch und Individuum zu behaupten.

In *Haß spricht* stellt Judith Butler auf einleuchtende Weise dar, wie das verletzende Sprechen *subjektkonstituierend* wirkt. Sich an John L. Austins Begriff der ‚Performativität‘¹ und Louis Althusser's Konzept der ‚Anrufung‘² anlehnd versteht Butler Identität als Ergebnis einer diskursiven Bezeichnungspraxis, die durch regulierte Wiederholung materielle Effekte hervorbringt. Performative Sprechakte erzeugen vor diesem Hintergrund dasjenige, was sie bezeichnen und haben somit wirklichkeitserzeugenden Charakter: Die Performativität lässt sich mithin als „ständig wiederholende und zitierende Praxis verstehen, durch die der Diskurs die Wirkungen erzeugt, die er benennt.“ (BUTLER 1995: 22) Butler spricht wie Althusser von einem unterworfenen Subjekt, das durch die Benennung von außen eine Identität zugesprochen bekommt. Die Beschreibung dieses Prozesses, die Butler im Hinblick auf geschlechtliche Identität vornimmt, trifft nun, so glaube ich, auch auf rassistische bzw. rassistische Kategorisierungen zu: Die rassistische Einordnung als ‚Jude‘ durch die Nazis erschafft zugleich eine jüdische Identität bei konvertierten Assimilanten wie Klemperer. Weil es sich bei der rassenbiologischen Kategorisierung um eine illokutionäre Sprachform handelt, die im Augenblick des Sprechens verletzt und das Subjekt gerade durch diese Verletzung konstituiert, übt sie eine adressierende Funktion aus (vgl. Butler 2006: 44). Der Akt der Anerkennung als Jude wird vor diesem Hintergrund zu einem Akt der Konstitution (vgl. ebd.: 46f.): Klemperer wird als jüdisches Subjekt ins Leben gerufen. Die ‚Aufdrängung‘ der jüdischen Perspektive ist ihm aber widerwärtig: „Da bin ich doch wieder beim jüdischen Thema angelangt. Ist es meine Schuld? Nein, es ist die Schuld des Nazismus, und nur dessen Schuld.“ (LTI: 109)

Obwohl dieses *negative* Verständnis von jüdischer Identität hoch umstritten ist, schreibt sich Victor Klemperer *nolens volens* in diese Logik ein. So analysiert der Diarist den NS-Alltag notwendigerweise „durch die jüdische Brille.“ (ZAI: 579 [20.2.1941]; Kursivdruck im Original). Wie bereits an früherer Stelle angesprochen, geht Klemperer von einer negativen Bestimmung jüdischer Identität aus, der eindeutig die nationalsozialistische Gewalt eingeschrieben ist. Klemperer

¹ Judith Butler geht unter Rückgriff auf John L. Austins *Zur Theorie der Sprechakte* (2002) von der sprachphilosophischen These aus, dass Worte, indem sie ausgesprochen werden, Handlungen vollziehen. Im Gegensatz zu konstativen Äußerungen ist für performative Sprechakte wesentlich, dass sie einerseits zu einer *Handlung* auffordern und andererseits *gelingen* oder nicht, statt wahr oder falsch zu sein (vgl. Austin 2002: 153).

² In *Ideologie und ideologische Staatsapparate* formuliert Althusser (1977: 140) die wichtigste These seiner Ideologietheorie *in nuce* wie folgt: „Die Ideologie ruft die Individuen als Subjekte an.“ Laut dem französischen Philosophen kann man diesen Prozess der Subjektivierung mit einer Anrede eines Polizisten auf der Straße vergleichen: „He, Sie da!“ (ebd.: 142) Im Moment, wo eine Person sich umdreht, ist er von der Ideologie schon subjektiviert worden aufgrund der Tatsache, dass er durch seine Umwendung „anerkennt, dass der Anruf ‚genau‘ ihm galt.“ (ebd.: 143)

ist *de facto* dazu gezwungen, dem völkischen Gegensatzpaar ›deutsch/jüdisch‹ als analytischem Leitfaden seiner Beobachtungen zu folgen. Die Desorientierung durch die diskriminierende Einordnungsgewalt und Ungewissheit der Zukunft führt beim Subjekt zu einer allgemeinen Verunsicherung und einem Gefühl des totalen Kontrollverlustes:

Durch das Sprechen verletzt zu werden bedeutet, daß man Kontext verliert, also buchstäblich nicht weiß, wo man ist. Vielleicht macht tatsächlich gerade das Unvorhersehbare des verletzenden Sprechens die Verletzung aus, der Adressat wird seiner Selbstkontrolle beraubt. (Butler 2006: 13)

In einem Runderlass des Reichsministers des Innern vom 18. August 1939, so zeichnet Klemperer detailgetreu auf, wird die jüdische Bevölkerung dazu aufgefordert, ihr Jude-Sein durch die administrative Hinzufügung ‚Israel‘ bzw. ‚Sara‘ auch namentlich kenntlich zu machen:

Weil man [...] den deutschen Volksgenossen nicht nur vor den jüdischen Namen beschützen will, sondern noch viel mehr vor jeder Berührung mit den Juden selber, so werden diese aufs sorgfältigste abgesondert. Und eines der wesentlichsten Mittel solcher Absonderungen besteht in der Kenntlichmachung durch den Namen. Wer nicht einen unverkennbar hebräischen Namen trägt, wie etwa Baruch oder Recha, der hat seinem Vornamen ein ‚Israel‘ oder ‚Sara‘ beizufügen. (LTI: 103; vgl. ZAI: 419 [24.8.1938])

Bereits in der Benennung als Israel bzw. Sara liegt die unmittelbare Ankündigung einer von den Nazis geplanten Handlung: Die Namen Israel und Sara bedeuten nicht mehr die Geburt als Teil des auserwählten Volkes, sondern ganz im Gegenteil deren Todesurteil (vgl. Günter 2002: 35). Die Identifizierung als Jude stellt also zugleich eine Vorausdeutung des Massenmordes dar. Die diskursive Herstellung von Andersheit, die Victor Klemperer schmerzhafterweise zu „Ich, Victor Israel Klemperer“ (ZAI: 421 [24.8.1938]) werden lässt, funktioniert über eine semantische Verschiebung, die die Bezeichnung der Zugehörigkeit zur jüdischen Religionsgemeinschaft in eine rassische Kategorie umwandelt; aus einem ‚Juden‘ wird folglich pauschalisierend ‚der Jude‘.¹

¹ Im Kapitel „Elemente des Antisemitismus. Grenzen der Aufklärung“ aus *Dialektik der Aufklärung* weisen Adorno und Horkheimer auf die Entkonkretisierung und Stereotypisierung des Judenbildes im modernen Zeitalter hin: „Die den Individualismus, das abstrakte Recht, den Begriff der Person propagierten, sind nun zur Spezies degradiert. Die das Bürgerrecht, das ihnen die Qualität der Menschheit zusprechen sollte, nie ganz ohne Sorge besitzen durften, heißen wieder Der Jude, ohne Unterschied.“ (Adorno und Horkheimer 2003: 199f.) Klemperers Tagebücher liefern ein aussagekräftiges Beispiel dafür, wie im Nationalsozialismus das Individuum zur Spezies reduziert wurde. In der NS-Propaganda wurde den Eigennamen jüdischer Personen immer die Gattungsbezeichnung ‚der Jude‘ hinzugefügt, wie zum Beispiel bei Karl Marx oder Heinrich Heine: „Der Jude

Der Holocaust zielt nicht nur auf die Vernichtung des Körpers ab, sondern schlägt sich auch in der Sprache nieder. Die sprachliche Verletzung¹ ist der Effekt des Anredemodus, der das Subjekt – so stellt Butler in Anlehnung an Louis Althusser fest – anruft und als solches konstituiert. Die Anrufung bzw. Kategorisierung als ‚der Jude‘ stellt die gesellschaftliche Ausgrenzung des Subjekts dar und bildet den Angelpunkt seiner Zerstörung.² Die verletzende Anrede – wie in „Du hast zu stehen, Jude!“ (ZAI: 45 [16.3.1942]) oder „geh herein, Jude!“ (ebd.: 290 [11.12.1942]) – ist in der stereotypisierenden und entmenschlichenden Reduktion eines Individuums auf seine maßgebliche Volks- und Rassenzugehörigkeit zu verorten, wie sie Klemperer hinsichtlich seiner amtlichen Bezeichnung durch die Gestapo registriert: „Wenn von mir amtlich die Rede ist, heißt es immer ‚der Jude Klemperer‘; wenn ich mich auf der Gestapo, setzt es Püffe, falls ich nicht ‚zackig‘ genug melde: ‚Hier ist der Jude Klemperer‘.“ (LTI: 104)³ Das propagierte realitätsferne Stereotyp des dämonischen

Marx, der Jude Heine, nicht Marx oder Heine allein zu sagen, ist eine Sonderanwendung des stilistischen Einhämmerns, das schon im antiken Epitheton ornans auftritt.“ (LTI: 338f.)

¹ Thomas Pegelow (2006) stellt überzeugend dar, wie das von der NSDAP und staatlichen Einrichtungen verbreitete rassische bzw. rassistische Kategoriensystem von ‚Deutschen‘ und ‚Juden‘ als Form ‚sprachlicher Gewalt‘ identifiziert werden kann. In diesem dichotomischen Kategoriensystem werden die soziale Stellung, berufliche Beschäftigung, gesellschaftliches Verdienst einer Person vollkommen bedeutungslos, denn sie ist nur noch ‚deutsch‘ oder ‚jüdisch‘. Das frühere Professorenamt Klemperers ist demgemäß für die Gestapo nur ein weiterer Grund zur Demütigung: „So bin ich bespuckt worden: ‚Du hast unsere Jungen unterrichtet?!‘“ (ZAI: 200 [8.8.1942]) Zum Begriff der ‚sprachlichen Gewalt‘ im Nationalsozialismus vgl. ebenfalls Gay (1999: 23f.).

² Vor diesem Hintergrund stellt auch das *Duzen* der jüdischen Bevölkerung seitens Gestapo und Polizei einen eindeutig herabsetzenden Sprechakt dar, der aus *axiologischer* Perspektive den Weg zur physischen Vernichtung ebnet. Die Tilgung der Höflichkeitsform stellt zugleich eine Tilgung des Subjekts dar. Victor Klemperer, als preußisch geschulter Professor, war sich – geradezu übermäßig – seiner beruflich-sozialen Stellung in der Gesellschaft bewusst. Mithin war es ihm widerwärtig, dass ihn offizielle Machträger in respektlosem Ton anredeten und ihn duzten: Ein „Polizeimann [...] duzt mich: ‚Nimm deinen Mist (Mappe und Hut) vom Tisch. Setz den Hut auf. Das ist doch bei euch so. Da wo du stehst ist geheiligter Boden.‘“ (ZAI: 7 [12.1.1942]) In Bezug auf das Gestapo-Verhalten registriert der Tagebuchautor das Einhergehen von sprachlicher und körperlicher Gewalt: „[D]ie Gestapo duzt, spuckt, prügelt.“ (ebd.: 189 [29.7.1942]; vgl. ebd.: 290 [11.12.1942])

³ Durch den Namen, den man erhält, so legt Butler (2006: 10) nahe, wird man nicht nur angeredet, sondern, je nachdem, wie verletzend dieser Name ist, entsprechend herabgesetzt und erniedrigt. Der axiologische Effekt von *hate speech* ist äußerst wirkungsvoll – die verletzende Anrede wirkt sozusagen als ‚Schlag ins Gesicht‘: Die antisemitische Hassrede stellt somit nicht nur Gewalt dar, sie *ist* Gewalt. Die ‚administrative‘ Kennzeichnung als Jude und die Auslöschung als Jude gehen geradezu untrennbar ineinander über. Im Tagebuch zeichnet Klemperer vor diesem Hintergrund auf:

‚Weltjudentums‘ kollidierte zwangsläufig mit dem Aussehen und Verhalten konkreter Juden. Im persönlichen Kontakt der Gestapo mit dem Philologen wurde dieser dazu aufgefordert, sein – an sich unsichtbares phylogenetisches Stigma – in Erinnerung zu rufen. In der örtlichen Gestapodienststelle in der Bismarckstraße, wie der Diarist verzeichnet, wurde er demgemäß dazu gezwungen, sich explizit als „Ich bin der Jude Victor Israel Klemperer“ anzumelden:

Ein Gestapokerl neben dem Schalter: ‚Scher dich nach hinten, du Schwein!‘
Oben in dem ‚milderen‘ Zimmer 68 [...] ein kleiner Kerl in der Tür höhnisch grob. – ‚[...] Du hast laut und deutlich zu sagen: ‚Ich bin der Jude Victor Israel Klemperer.‘ Jetzt gehst du heraus und kommst wieder und sagst es...‘
Geschicht. (ZAI: 414 [2.8.1943])¹

Die herabsetzende und distanzierende Entmenschlichung durch das immer wiederkehrende Schimpfwort „Schwein“ bzw. „Judenschwein“² und die Entsubjektivierung durch die verpflichtende Selbstdarstellung als „der Jude“ gehen mit dem Gefühl der Ohnmacht und Rechtlosigkeit genauso wie einem Schwund des Selbstwertgefühls einher. Die dualistische Logik des Kollektivsymbols ‚Tier‘ in der Hassrede dient einer kategorialen Distanzierung von den Opfern. Der inflationäre und manichäische Gebrauch der Kollektivsingulare ‚der Deutsche‘ und ‚der Jude‘ stellte einen staatlichen Angriff auf die Universalität des Individuums dar und hatte eine folgenschwere, ominöse Auswirkung auf die ‚arische‘ Volksmeinung. Aber nicht nur in die ‚arische‘ Volksmeinung drang das „Gift der LTI“ (LTI: 27; vgl. ebd.: 82; ZAI: 319 [27.1.1943]) ein, auch das jüdische Selbstverständnis war von der sprachlichen Gewalt der Nazis betroffen. Die Stigmatisierung der Juden bedeutete als negative Identität zugleich eine Identitätsvernichtung durch entmenschlichende Attributionen. Dem abstrakten Kollektivsubjekt ‚Jude‘ wurde damit sein Verschiedensein und seine Existenzberechtigung abgesprochen. Eine solche Identitätsverweigerung geht stets mit sozialer Marginalisierung einher, die früher oder später in physischer Vernichtung mündet. Vorbereitet wird diese Vernichtung durch die sprachliche

‚Gestern nachmittag [...] im Judenhaus Strehleener Straße. An jeder Tür ein Zettel: ‚Hier wohnte der Jude Weiler...‘ – ‚Hier wohnte die Jüdin...‘ Das sind die Evakuierten, deren Mobiliar versiegelt ist und allmählich abgeholt wird.“ (ZAI: 47 [16.3.1942]; vgl. ZAI: 324 [8.12.1936]; ebd.: 527 [22.5.1940]; ebd.: 582 [4.3.1941]; ZAI: 441 [7.10.1943]; ebd.: 592 [25.9.1944]).

¹ Der Diarist zeichnet diesbezüglich auch Ausnahmen auf, aus denen hervorgeht, dass man sich deutscherseits gelegentlich weigerte, den Namenszusatz ‚Israel‘ oder ‚Sara‘ zu verwenden. Der Straßenarbeiter, der das Schneeschippen beaufsichtigte, lässt eine solche Benennung bewusst aus: „Verteilung der Lohnbeutel. Namen ohne ‚Israel‘. (Straßenmeister: ‚Dazu bin ich zu taktvoll.‘)“ (ZAI: 29 [22.2.1942])

² Die Beleidigung durch das Schimpfwort ‚Schwein‘ war gang und gäbe während des Holocaust. Vgl. in diesem Zusammenhang beispielsweise ZAI: 97 [25.5.1942]; ebd.: 119 [11.6.1942]; ebd.: 125 [13.6.1942]; ebd.: 220 [23.8.1942]; ebd.: 352 [16.4.1942]).

Gewalt der LTI, die den Anderen zur inexistenten Unperson macht (vgl. Petzold 1996: 438).

Antisemitische Hassrede und jüdische Identität

Die antisemitische Hassrede und Entindividualisierung schlug sich zuweilen auch auf jüdischer Seite in der Übernahme des Nazi-Diskurses nieder, indem man sich durch die Reartikulierung der Dichotomie deutsch/jüdisch *tat-sächlich* in die völkische Matrix einordnete. Es erwies sich als ungemein schwierig, sich dem Hegemonialdiskurs zu entziehen und den gängigen eingetrichterten Floskeln der Propaganda aus dem Wege zu gehen. Vor diesem Hintergrund kritisierte Klemperer empört: „Ich ärgere mich über das Nachplappern der LTI-Wörter durch die Juden und sündige doch selbst.“ (ZAI: 483 [6.2.1944]; vgl. LTI: 233)¹ Ungewollt wurde so die judenfeindliche Logik übernommen und die Fremdwahrnehmung auf die Selbstwahrnehmung projiziert. Die antisemitische Anredeweise als ‚Jud’ x‘ (vgl. LTI: 104),² die Juden sprachlich verletzt, benachteiligt und ausschließt, wurde musterhaft vom jüdischen Dr. P., der „sich vor 1933 ganz und gar als Deutscher“ gefühlt hatte, adoptiert:

Er [=Dr. P., A.S.] eignete sich alle judenfeindlichen Äußerungen der Nazis, speziell Hitlers, an und bewegte sich immerfort derart in dieser Ausdrucksweise, daß wahrscheinlich er selber nicht mehr beurteilen konnte, wieweit er den Führer, wieweit er sich selber verspottete, und wieweit ihm diese Sprechart der Selbsterniedrigung zur Natur geworden war. So hatte er die Gewohnheit, keinen Mann seiner Judengruppe anzureden, ohne die Bezeichnung Jude vor seinen Namen zu setzen. ‚Jude Löwenstein, du sollst heute die kleine Schneidemaschine bedienen.‘ – ‚Jude Mann, hier ist dein Krankenschein für den Zähnejuden‘ (womit er unsern Zahnarzt meinte). (ebd.: 248)

¹ Klemperer führt vor diesem Hintergrund verschiedene Beispiele für das jüdische „Nachplappern“ der LTI an. Unter denen: Elsa Glauber und Carl Jacoby. Elsa Glauber, jüdische Leidensgefährtin im ‚Judenhaus‘ in der Dresdener Zeughausstraße, zeigte sich sehr empfänglich für die Kontamination durch NS-Lexik, indem sie betonte, ihre beiden Söhne müssten „fanatische Deutsche sein,“ um das Vaterland „von der jetzigen Undeutschheit“ reinzuwaschen (LTI: 244f.). Insbesondere weil das Adjektiv ‚fanatisch‘ ein Schlüsselwort des nationalsozialistischen Jargons darstellte (vgl. ebd.: 77-83), reagierte der Diarist empört: „Wissen Sie denn nicht, daß Sie die Sprache unserer Todfeinde sprechen und sich damit besiegt geben und sich damit ausliefern und damit Verrat üben gerade an Ihrem Deutschtum.“ (ebd.: 245)

² Die herablassende, apostrophierende Rede vom ‚Jud’ x‘ wie beispielsweise in „Jud’ Mandel“ ist eine eindeutig erniedrigende Bezeichnung für Juden, wie der Diarist feststellt: „Der Apostroph ist Mittelalterwürze und Pejorativ (Pessimativ).“ (ZAI: 527 [22.5.1940])

Der Einfluss des nationalsozialistischen Dogmas und die entsprechende Lexik führen zu einer eigenartigen Rollenverwirrung von Opfer und Täter.¹ Die zitierte Passage rückt eindrucksvoll in den Vordergrund, wie sich die Sprache des aufgeklärten akkulturierten Bildungsbürgers Dr. P., der früher „keine Zeit an Probleme der Religion und der Rasse vergeudet[e]“ (ebd.), ins Gegenteil verkehrt. Es ist unklar, ob es sich in der Nachahmung des antisemitischen Diskurses um Hass oder Selbsthass, Spiel oder Ernst handelt, oder eben alles zugleich ist.² Sie bringt allerdings die schizophrene Haltung des deutsch-jüdischen Assimilanten zum Tragen, der sein emphatisches Deutschsein unter Beweis stellen wollte, aber indes zum Scheitern verurteilt war, weil er für das Nazi-Regime aus rassistischen Gründen unzweideutig und ausschließlich als Jude galt. Die Übernahme der LTI deutet auf ein kaum bewältigbares Bewusstsein um seine Andersheit hin (vgl. Wohlfarth 2000: 131).³

Das Einschleichen der Nazi-Sprache und der entsprechenden Rassenideologie in die Psyche der Opfer war Victor Klemperer – in quasi buchstäblichem Sinne – höchst schmerzhaft: „Jeden Tag war es mir von neuem ein Schlag ins Gesicht, schlimmer als das Du und die Schimpfworte der Gestapo, nie bin ich mit Protest

¹ Diese paradoxe und besonders schmerzhaft Rollenvertauschung, die in extremem Maße auf die jüdische Identifizierung mit Deutschland zurückgeht, stellt Klemperer auch bei Herrn Katz fest, einem jüdischen Insassen im „Judenhaus“: „Herr Katz, Kaufmann, hat den Krieg als Offizier mitgemacht, ist Monomane des deutschen Soldatentums, gebärdet sich nationalistischer als jeder Nazi, freut sich der deutschen Siege, verachtet die Entente. ‚Wir‘ werden England aushungern, ‚wir sind unwiderstehlich, unbesiegbar‘. – Die englische Blockade? ‚Neblich die Blockade!‘“ (ebd.: 532 [31.5.1940])

² Der deutsch-jüdische Arzt, der Obmann einer Gruppe Zwangsangestellter in der Fabrik war, wo auch Klemperer arbeitete, reproduziert die ideologische Grundstruktur des nationalsozialistischen Diskurses, der einerseits Marxismus und andererseits Kapitalismus unmittelbar mit dem Judentum in Verbindung bringt. Aus dem Assimilierten, der sich nicht um Rasse und Religion kümmerte, ist im Holocaust ein jüdischer Antisemit geworden, der sich durch „ein Sichanklammern an Deutschland [auszeichnete], ein Lieben, das nichts wissen wollte von seinem Geschmätsein.“ (LTI: 263) Aus antisemitischer Perspektive sagt Dr. P. beispielsweise: „Der Marxismus trachtet danach, die Welt planmäßig in die Hand des Judentums überzuführen“ oder in ähnlicher Manier in Bezug auf das ‚Schachern‘ von Börsengeldern: „Auf dem Umweg der Aktie schiebt sich der Jude in den Kreislauf der nationalen Produktion ein und macht sie zum Schacherobjekt.“ (ebd.: 249)

³ Bukowzer, einer der zwangsangestellten Arbeiter, war genauso wie Dr. P. vor 1933 ein deutschfühlender assimilierter Jude, aber geht dennoch in eine entgegengesetzte Richtung: Er wird zum überzeugten Philosemiten, der „das Deutschtum, den Liberalismus und Europäismus seiner Vergangenheit bereute“ (ebd.) und sich gegen die antijüdische und antisemitische Rede des Dr. P. sträubte. Hierbei griff er wiederholt das Hitlersche Fetischwort ‚diffamieren‘ auf: „Ich lasse mich nicht diffamieren, ich dulde nicht, daß unsere Religion diffamiert wird!“ (ebd.: 250) Die traurige Ironie der „beiden LTI-Hörigen“ (ebd.) besteht gerade darin, dass diese Männer diametral entgegengesetzte Positionen einnehmen, sich aber begegnen und streiten in der Sprache des Feindes, die ihre geworden ist.

und Belehrung dagegen aufgekommen, nie bin ich dagegen abgestumpft.“ (LTI: 243) Der Tagebuchschreibende registriert des Öfteren die ungewollte wie auch unbewusste „Unterwerfung unter die Sprache des Siegers“ (ebd.: 245) auf Seiten der jüdischen Bevölkerung. Dessen ungeachtet wurde das NS-konforme ethnische bzw. administrative Gegensatzpaar ›deutsch/jüdisch‹ vorrangig von ‚arischen‘ Deutschen benutzt. Der Tagebuchautor bringt den schmerzvollen – körperlichen wie auch diskursiven – Ausschluss aus der Gemeinschaft im nachstehenden Zitat zum Tragen:

Die Wirkung der Propaganda: Frau Belka fragte mich schon wiederholt: ‚Haben Sie eine *deutsche* Frau?‘ – ‚Hat Jacobi eine *deutsche* Frau?‘ Usw. Mich erschüttert das mehr als das Fremdwort ‚arisch‘. Es zeigt, wie sehr die ‚totale Abschnürung‘ der Juden im Volksbewußtsein geglückt ist. (ZAIL: 511 [3.5.1944])

Das obige Zitat, ohne bewusst und unverhohlen rassistischer Ausprägung zu sein, zeigt, wie der Diskurs der rassischen Segregation sich in der Alltagssprache der ‚arischen‘ Bevölkerung eingenistet hatte. Solche Aussagen wirken auf Klemperer besonders verletzend, weil sie seinen bis dahin gehegten Glauben an die deutsch-jüdische Symbiose unterminieren, deren Defizit er indes auch im Dritten Reich nicht wahrhaben wollte. Gegen die rassische, blutbedingte Trennung von Juden und Deutschen, die ihm höchst künstlich erschien, beharrt Klemperer auf der Vorrangigkeit von Sprache und Kultur für das nationale Zugehörigkeitsgefühl eines Individuums:

Über die Zugehörigkeit der Nation entscheidet weniger das Blut als die Sprache. [...] Im Sprachstrom [...] schwimmen sämtliche Kulturelemente, die man bewußt oder unbewußt in sich aufnimmt. Musik, Malerei, Architektur geben Einzelaspekte – Sprache enthält das gesamte Geistige. Und das gesamte Geistige ist von der Sprache nicht zu trennen. λόγος ist das Wort, und λόγος ist das Denken, und das Denken ist gewollte Tat. Bei Gott ist Sprechen, Denken, Tun eines: ‚Im Anfang war das Wort‘ und: ‚Ich rufe Dich bei Deinem Namen.‘ Der Magier, der sich göttliche Macht zutraut, beschwört durch Worte. Bin ich einmal in einer Sprache aufgewachsen, dann bin ich ihr für immer verfallen, ich kann mich von dem Volk, dessen Geist in ihr lebt, auf keine Weise, durch keinen eigenen Willensakt abwenden, durch keinen fremden Befehl absondern lassen. – Im Sinn des Nutrimentum spiritus ist das Sprichwort umzukehren: Wes Lied ich singe, des Brot ich esse. (ebd.: 322 [28.1.1943])¹

¹ Aus diesem Grund wählt Klemperer als Motto für seine sprachkritische Arbeit *LTI* Franz Rosenzweigs Diktum „Sprache ist mehr als Blut“ (LTI: 8; im Original Fettdruck). Nicht das Rassenprinzip soll dem Diaristen zufolge beobachtungsleitend sein, sondern das Geistige, die Sprache, die einen mit einer spezifischen Tradition und einer bestimmten

Die Akzeptanz des Rassendenkens, das sich nach Klemperers Meinung beispielhaft in der generischen Verwendung des bestimmten Artikels – *der Jude* – niederschlägt, werfe den Menschen auf eine animalische Existenz zurück und klammere die abendländische Zivilisation und ihre Geistesgeschichte völlig aus. Angesichts der schlagartigen Bedeutungslosigkeit seiner lebenslangen Assimilationsbemühungen, seiner Bildung, durch die er sich gesellschaftliche Anerkennung erhoffte, fühlt sich der Diarist in seinem Menschsein gedemütigt und reduziert. Im pseudowissenschaftlichen Glauben an die Rasse sieht Klemperer grundlegende Merkmale der NS-Ideologie verkörpert, wie Antiindividualismus, Antihumanismus, Antiintellektualismus, Pauschalisierung, Simplifizierung und Gefühlsüberschwang: „In alle Waschzettel: ‚Der deutsche Mensch, der russische Mensch, der amerikanische Mensch ...‘ [...] Wer an die Rasse stärker glaubt als an den Geist, glaubt an das Tier; wer sich wider besseres Wissen dieser Weltanschauung beugt, prostituiert sich.“ (ZAI: 498 [18.10.1939]; vgl. CVII: 481)

Im Mittelpunkt der typisierenden völkischen Verallgemeinerungen stand prinzipiell die Hetze gegen ‚den Juden‘: Bis zum letzten Wahnsinn gesteigert ist [...] die Konzentration des Hasses. Nicht England oder USA oder Rußland – *nur*, in allem nur und einzig *der Jude*.“ (ZAI: 74 [28.4.1942]) Der verallgemeinernde Gebrauch des ‚allegorisierenden Singulars‘ zielt auf die Herabsetzung bzw. Diffamierung der jüdischen Bevölkerung und ist als Verfahren gängiges Mittel agitierender Rede- und Textformen. Die generalisierende Aufspaltung der Wirklichkeit in ‚Wir‘ und ‚Sie‘ übt einen Solidarierungsdruck aus: Die ‚Wir‘-Gruppe wird gezielt emotional angesprochen und im Sinne einer kollektiven Aufwertung der eigenen Angehörigen und einer kollektiven Abwertung der ‚Sie‘-Gruppe polarisiert (vgl. Fischer-Hupe 2001: 313ff.). Das Wesen der Propaganda, so schließt der Diarist folgerichtig, liegt im ‚Auf-einen-Nenner-Bringen‘ des Bösen (vgl. ZAI: 704 [21.3.1945]): „‚Der Jude‘ als die Gesamtheit der Gegner und Verbrecher.“ (ZAI: 515 [13.4.1940]; vgl. ZAI: 547 [20.7.1944])

Vor diesem Hintergrund sieht der Philologe in der Übernahme des allegorisierenden Kollektivsingulars seitens jüdischer Autoren oder Leidensgefährten eine unzulässige, weil implizit den Rassengedanken bestätigende Selbstausgrenzung, die die vieldiskutierte Existenz der deutsch-jüdischen

Kultur verbindet: „Der Geist entscheidet, nicht das Blut“ (ZAI: 84 [11.5.1942]). Geist und Bildung standen zeitlebens im Mittelpunkt von Klemperers nationalem Zugehörigkeitsgefühl. Die seelische, gefühlsmäßige und intellektuelle Verbundenheit mit dem Vaterland machte ihn zum selbstbewussten Deutschen, nicht die Rasse: „Was war denn schon das Blut – auf die geistige Zugehörigkeit kam alles an, das unterschied den Menschen vom Tier.“ (CVI: 19) Ein *rassisches* Verständnis von nationalen Wesensmerkmalen komme einer schmählischen Entmenschlichung gleich, wie der Diarist in Bezug auf die völkische Rede von der angeblichen Objektivität des Deutschen anmerkt: „In einer andern Rede: ‚Deutsch sein heißt klar sein‘ als Wahlspruch herausgestellt. (Was ist ihm Klarheit? Primitivität! Ich variere: Deutsch sein heißt *Tier* sein.)“ (ZAI: 143 [11.9.1934])

Symbiose rückgängig zu machen droht. Für die meisten deutschen Juden war sie keine Selbsttäuschung gewesen, sondern eine mutwillig zerstörte Realität (vgl. Gay 1998: 302f.). Der Tagebuchschreiber Victor Klemperer ging vom Bestehen zweier Deutschlands aus, einem zivilisierten und einem barbarischen. Hitler hatte das letztere siegen lassen, ohne damit das erstere vollständig zum Verschwinden zu bringen. Die Spannung zwischen beiden Konzeptionen tritt in Klemperers Tagebüchern deutlich in den Vordergrund. Durch den Akt des selbstreflexiven Schreibens sucht der Tagebuchschreiber über die Bedeutung seiner deutsch-jüdischen Identität in Nazi-Deutschland Klarheit zu schaffen.

Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W. und Horkheimer, M., *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, Frankfurt am M., Suhrkamp, 2003.
- Althusser, L., *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*, Hamburg, VSA, 1977.
- Austin, J.L., *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words)*, Stuttgart, Reclam, 2002.
- Bircken, M., „Victor Klemperers autobiographisches Schreiben. Zwischen Selbstdeutung und Chronistenzwang.“ In: K.-H. Siehr (Hg.). *Victor Klemperers Werk. Texte und Materialien für Lehrer*, Berlin, Aufbau Taschenbuch Verlag, 2001, 191-205.
- Breysach, B., *Schauplatz und Gedächtnisraum Polen. Die Vernichtung der Juden in der deutschen und polnischen Literatur*, Göttingen, Wallstein, 2005.
- Butler, J., *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*, Frankfurt am M., Suhrkamp, 2006.
- Butler, J., *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*, Berlin, Berlin Verlag, 1995.
- Camarade, H., *Ecritures de la résistance. Le journal intime sous le Troisième Reich*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2007.
- Combe, S., „Préface.“ In: Victor Klemperer. *LTI. La langue du III^e Reich*, Paris, Albin Michel, 1996, 11-20.
- Faber, B., *„Leben wie im Unterstand.“ Victor Klemperers deutsch-jüdische Existenz im Spiegel seiner biografischen Selbstzeugnisse*, Vaasa, Universitas Wasaensis, 2005.
- Fischer-Hupe, K., *Victor Klemperers ‚LTI. Notizbuch eines Philologen‘. Ein Kommentar*, Hildesheim/Zürich/New York, Georg Olms Verlag, 2001.
- Gay, P., „Begegnung mit der Moderne. Deutsche Juden in der deutschen Kultur.“ In: W.E. Mosse (Hg.). *Juden im Wilhelminischen Deutschland 1890-1914*, Tübingen, Mohr Siebeck, 1998, 241-312.
- Gay, W.C., „Linguistic Violence.“ In: D. Curtin und R. Litke (Hgg.). *Institutional Violence*, Amsterdam/Atlanta, GA, Rodopi, 1999, 13-34.
- Glaser, H., „Die Mehrheit hätte ohne Gefahr von Repressionen fernbleiben können.“ In: J. Wollenberg (Hg.). *„Niemand war dabei und keiner hat's gewußt“. Die deutsche Öffentlichkeit und die Judenverfolgung 1933-1945*, München, Piper, 1989, 26-34.
- Günter, M., „Writing Ghosts. Von den (Un-)Möglichkeiten autobiographischen Erzählens nach dem Überleben.“ In: M. Günter (Hg.). *Überleben schreiben. Zur Autobiographik der Shoah*, Würzburg, Königshausen & Neumann, 2002, 21-50.
- Klemperer, V., *Curriculum Vitae: Erinnerungen 1881–1918*, 2 Bände, Hg. v. W. Nowojski, Berlin, Aufbau-Verlag, 1996.

- Klemperer, V., *Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten: Tagebücher 1933–1945*, 2 Bände, Hg. v. W. Nowojski, Berlin, Aufbau-Verlag, 1995.
- Klemperer, V., *Leben sammeln, nicht fragen wozu und warum: Tagebücher 1918–1933*, 2 Bände, Hg. v. W. Nowojski, Berlin, Aufbau-Verlag, 1996.
- Klemperer, V., *LTI – Notizbuch eines Philologen*, Leipzig, Reclam, 2001.
- Pegelow, T., „German Jews, ‘National Jews,’ ‘Jewish Volk’ or ‘Racial Jews’? The Constitution of Jewishness in Newspapers of Nazi-Germany, 1933-1938.“ In: *Central European History*, 35.2, 2002, 195-221.
- Petzold, H., „Identitätsvernichtung, Identitätsarbeit, ‚Kulturarbeit‘ – Werkstattbericht mit persönlichen und prinzipiellen Überlegungen aus Anlaß der Tagebücher von Victor Klemperer, dem hundertsten Geburtstag von Wilhelm Reich und anderer Anstöße.“ In: *Integrative Therapie*, 22.4, 1996, 371-451.
- Wohlfarth, I., „In lingua veritas. LTI mit und gegen Klemperer gelesen.“ In: A. Combes und D. Herlem (Hgg.). *Identités – existences – résistances: Réflexions autour des Journaux 1933-1945 de Victor Klemperer*, Lille, Université Charles-de-Gaulle – Lille 3 [Sondernummer von *Germanica* 27/2000], 2000, 103-146.

**LES APHORISMES FRANÇAIS COMME MOYEN DE
L'ÉDUCATION DE LA PREMIÈRE ANNÉE**

Renna ABASOVA
Professeur de français du département de la langue française,
responsable du centre des ressources à Makhatchkala
Faculté des Langues Etrangères
Université d'Etat du Daghestan, Russie

***Résumé:** Le problème de l'éducation de la jeunesse reste toujours actuel. Les proverbes français pleins de sagesse et riches en normes morales sont un moyen effectif de l'instruction et de l'éducation des apprenants en classe de langue étrangère.*

***Mots-clés :** éducation, proverbes, classe de FLE.*

Сегодня обостренный интерес педагогической общественности к проблеме нравственного воспитания подрастающего поколения не случаен. После долгого периода социально-экономических потрясений мы пожинаем плоды «духовно-нравственного вакуума», дающего о себе знать ростом социального негативизма, пессимизма, агрессивности и нигилизма в молодежной среде. Именно в этот кризисный период воспитание нравственно зрелой личности является центральной педагогической задачей. Великий русский философ-педагог И.А.Ильин был убежден, что именно духовное начало дает человеку нечто такое, из-за чего стоит жить, стоит воспитывать себя и других. В историческом действии, в культурном творчестве личная духовность проявляется как созидательная, активно гуманизирующая сила, предрасполагающая общество и к толерантности, и к сохранению самобытности. «Духовность, определяющая смысл, самую суть человеческого существования, животворна, созидательна; бездуховность, напротив, деструктивна, толкает личность к самоуничтожению. Человек, искоренивший в себе или растливший в себе духовное - не воспримет Бога». Великие русские педагоги Ушинский и Ильин были уверены, что духовность не обретается личностью благодаря преподаванию одного или двух специальных «религиозных» дисциплин. Духовность только тогда становится имманентной личности, когда ею проникнут весь учебно-воспитательный процесс, когда каждый предмет по-своему, с присущей ему спецификой реализует задачу духовно-нравственного воспитания.

На наш взгляд, использование произведений устного народного творчества, богатых моделями морального поведения, на занятиях по французскому языку может служить замечательным средством нравственного воспитания обучаемых и одновременно способствовать качественному овладению иностранным языком. Такой вид устного народного творчества как афоризмы вполне отвечает решению поставленной задачи.

Поговорки и пословицы - один из самых активных и широко распространенных памятников устного народного поэтического творчества.

Как правило, они имеют афористическую форму и поучительное содержание, выражают думы и чаяния народа, его нравственные, этические, эстетические идеалы.

Народные афоризмы не просто выражают воспитательную идею, а содержат определенную воспитательную задачу, дидактические цели, диктуемые педагогической интуицией народа. В самом композиционном построении афоризмов, эмоциональном звучании видна их педагогическая целесообразность, рассчитанная не просто на усвоение истины, но и на то, чтобы они стали неписанными законами жизни, оказывали прямое воздействие на воспитание и формирование личности.

Лаконичность и краткость афоризмов создают условие для осуществления принципа доступности, обилие элементов ритмики и поэтической речи придает афоризмам образность, тем самым составляет основу наглядности; применение повторов, риторических вопросов и восклицаний способствуют реализации принципа прочности, систематичности и последовательности. И наконец, все афоризмы, отражающие условия материальной жизни общества, сокровенные чувства, мысли, чаяния народа, создают условия для обеспечения связи воспитания с жизнью.

Исходя из вышесказанного, мы предлагаем решать задачу формирования нравственного сознания студентов младших курсов средствами афористического жанра устного народного творчества Франции в рамках учебного курса французского языка. Рассмотрим пример работы с афоризмами на занятиях по синтетическому чтению.

Занятие I. Работа над сюжетом рассказа «*La cruche*».

La cruche

J'aime beaucoup mon frère Jacques; il est bon; mais il a toujours les yeux rouges. Le soir, le matin, le jour et la nuit, en classe, à la maison, à la promenade, il pleure toujours, il pleure partout. Nous lui demandons: "Pourquoi pleures-tu, Jacques?" Il répond: "Je ne sais pas..."

Quand Jacques commence à pleurer, papa dit: "Ce garçon est bizarre...Regardez-le, c'est une rivière!" Et maman répond: "Que veux-tu, mon ami? Il n'est pas encore très grand! Cela passera".

Pauvre Jacques! Tous les jours le père lui dit: " Jacques, tu es un âne!" et quand le père lui dit ça, Jacques commence à pleurer...

Un soir, avant le dîner, maman voit qu'il n'y a pas d'eau à la maison. Il faut de l'eau pour le dîner.

- Et bien, je vais chercher de l'eau! - dit Jaques. Et il prend la grande cruche.

Le père dit: "Jaques va à l'eau? Mais il va casser la cruche! Bien sûr, il va la casser!"

- Fais attention, Jacques! c'est maman qui parle, ne casse pas la cruche!

Le père dit: "il va casser la cruche! C'est sûr". Jacques commence à pleurer:

- Mais pourquoi voulez-vous que je casse cette cruche?

- Je ne veux pas que tu casses la cruche, je dis que tu vas la casser, dit le père.

Jacques ne répond rien, il prend la cruche et il sort.

Cinq minutes, dix minutes passent... Jacques ne revient pas. Où il est? Nous ne commençons pas le dîner. Papa dit à maman:

- Il a cassé la cruche, il a peur de rentrer!

Il se lève et va ouvrir la porte pour voir où est Jacques. Jacques est là, derrière la porte, il n'a pas de cruche dans ses mains!

Quand Jacques voit le père, il lui dit d'une voix faible:

- Je l'ai cassée!

Dans les archives de notre famille, nous appelons cette scène "La scène de la cruche".

1. Содержательно-фактуальная информация.

-Dites le titre du récit.

-Le lieu de l'action

-Les personnages

-Rendez le contenu du texte en quelques propositions.

II. Характеристика действующих лиц.

Répondez aux questions suivantes:

Comment est Jacques: capricieux, timide, amusant, pessimiste, optimiste, ennuyeux?

Est-il difficile (facile) à vivre?

Quelle est l'attitude de la maman de Jacques à l'égard de son fils?

En vous appuyant sur le texte, dites si elle est douce avec lui, sévère, patiente, rude, aimable ou nerveuse?

Le papa de Jacques est-il bon avec son fils? Quelle est sa façon de traiter son fils? Que lui dit-il? Est-il toujours (impatient, indulgent, bon) avec Jacques?

Les relations entre Jacques et son papa sont-elles harmonieuses?

Pensez-vous que la fin de cette histoire est logique? Pourquoi?

2. Lisez, traduisez et commentez le proverbe suivant:

«Plus fait douceur que violence».

D'après vous le mot doux ou méchant a-t-il vraiment une force?

Si papa avait adopté une bonne attitude envers son fils, Jacques aurait-il apporté la cruche pleine d'eau?

Et vous, vous êtes comment habituellement?

Задание на дом:

Imaginer la situation où vous pouvez employer le proverbe: «Plus fait douceur que violence».

Trouver les aphorismes qui parlent du bon comportement dans la vie.

Работа с афоризмами на занятиях по французскому языку, аспект аналитика.

II. 1. Lisez et traduisez la fable de La Fontaine «Le Corbeau et Le Renard».

Le Corbeau et Le Renard

Maître corbeau, sur un arbre perché,

Tenait en son bec un fromage.

Maître renard, par l'odeur alléché,

Lui tint à peu près ce langage:

Hé! Bonjour, monsieur du Corbeau,

*Que vous êtes joli! Que vous me semblez beau!
Sans mentir, si votre ramage
Se rapporte à votre plumage,
Vous êtes le phénix des hôtes de ces bois!
A ces mots, le corbeau ne se sent pas de joie;
Et, pour montrer sa belle voix,
Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.
Le renard s'en saisit, et dit:
Mon bon monsieur, apprenez
Que tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute.
Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute.
Le corbeau, honteux et confus,
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.*

2. Trouvez-y l'aphorisme qui traduit l'idée capitale de la fable.

Commentez cet aphorisme.

Faites-le entrer dans un court dialogue.

3. Parmi les épithètes citées ci-dessous choisissez celles qui font le portrait du renard, et les épithètes qui caractérisent le corbeau.

Malin, stupide, confiant, naïf, rusé, ingénieur, crédule, doté d'esprit d'initiative.

4. Trouvez les aphorismes qui ridiculisent/ventent la bêtise, l'esprit d'initiative, la malinité, la crédulité dans la langue russe (dans la langue maternelle). Analysez-les. Les qualités citées ci-dessus sont-elles également appréciées dans la langue française, russe (dans la langue maternelle)?

III. 1. Lisez et traduisez la fable de La Fontaine « La Cigale et La Fourmi ».

La Cigale et La Fourmi

*La cigale ayant chanté tout l'été,
Se trouva fort dépourvue,
Quand la bise fut venue:
Pas un seul petit morceau
De mouche ou de vermisseau.
Elle alla crier famine
Chez la fourmi, sa voisine,
La priant de lui prêter
Quelque grain pour subsister
Jusqu'à la saison nouvelle,
Je vous paierai, lui dit-elle,
Avant l'août, foi d'animal,
Intérêt est principal.
La fourmi n'est pas prêteuse:
C'est là son moindre défaut.
Que faisiez-vous au temps chaud?
Dit-elle à cette emprunteuse.*

*Nuit et jour à tout venant
Je chantais, ne vous déplaise.
Vous chantez! J'en suis fort aise:
Eh bien! Dansez maintenant.*

2. Lisez et traduisez les aphorismes cités ci-dessous, choisissez celui qui va mieux à la fable. Justifiez votre réponse.

“En ne faisant rien, on apprend à mal faire”
“Chacun est artisan de sa fortune”
“L’Hiver mange le printemps, l’été et l’automne”
”Tout est bien qui finit bien”
“Il faut travailler qui veut manger”

3. Donnez l'équivalent russe (de la langue maternelle) de l'aphorisme qui exprime l'idée générale de la fable. Comparez-les. Dites si l'assiduité est appréciée dans la langue française, russe (dans la langue maternelle)? Y a-t-il une différence?

На основе пройденных афоризмов можно выполнить следующий вид работы:

I.1. Classez les aphorismes donnés ci-dessous en catégories suivantes:

amitié	bonté	assiduité	science
--------	-------	-----------	---------

“Bon avis vaut un oeil dans la main”
“Toute peine mérite salaire”
“Mieux vaut savoir que richesse”
“Les amis de nos amis sont nos amis”
“Qui dort grasse matinée trote toute la journée”
“Science est lumière, ignorance est ténèbre”
“L’amour rapproche la distance”
“Jamais paresse naquit richesse”
“Beau parler n’écroche pas la langue”
“Au besoin on connaît l’ami”
“ Bon entendeur, demi-mot”
“Il faut travailler en jeunesse pour se reposer en vieillesse”
”Bon accueil vaut bien un met”
“Il ne faut pas enseigner les poissons à nager”
“Un ami n’est pas sitôt fait qu’il est perdu”

2. Continuez cette liste.

II. Reconstituez les aphorismes:

1. mal vient dit, qui mal lui.
2. t’ aide Dieu - toi, aidera.
3. tort se qui a fâche .

III. 1. Associez les aphorismes suivants:

Aux absents les os	У лжи короткие ноги
L'habit volé ne va pas au voleur	Кто поздно пришел, тому и мосол
Menteur ne va pas loin	Краденное впрок не идет
Qui tout convoite, tout perd	Кто старое помянет, тому глаз вон
Il ne faut pas réveiller le chat qui dort	Много желать, добра не видать

2. Si c'est possible, trouvez leur équivalent dans votre langue maternelle.

Как примеры кратких и метких выражений поговорки и пословицы можно использовать и в целях развития речи обучающихся, приучая их запоминать и использовать как эпитафии в сочинениях, примеры в логических доказательствах.

IV. Lisez les aphorismes suivants, traduisez-les. Commentez-les. Choisissez-en un en le faisant entrer dans votre rédaction.

“Telle vie, telle fin”

“Une âme saine dans un corps sain”

“Une femme querelleuse est pire que le diable”

Аналогичные методы работы можно применять и на занятиях по практике устной речи французского языка. Здесь следует подбирать афоризмы согласно теме обсуждения данного аспекта: тема «Семья», «Мой друг», «Мой родной город» и т.д.

Задания подобного рода позволяют преподавателю в полной мере решать учебно-воспитательные задачи по формированию системы ценностей у студентов младших курсов вузов. В пределах программных требований необходимо подбирать соответствующие примеры и использовать их на уроках, проводить беседы и диспуты по тем или иным вопросам, практиковать домашние сочинения на основе наиболее выразительных народных изречений и афоризмов. В процессе внеклассной и внешкольной работы целесообразно привлечь самих учащихся собирать и записывать примеры устного народного творчества, создавать сборники и журналы пословиц и поговорок, готовить постановки, в которых афоризмы звучали бы в качестве эпитафии или резюмирующего сценическое представление конца.

Приобщая студентов к восприятию афоризмов как фольклорного жанра, мы развиваем с помощью этого учебного материала нравственные качества личности, образное мышление студентов, формируя у них высокий строй чувств, предоставляем возможность оценить красоту изучаемого языка, для чего отбираем прежде всего те афоризмы, которые соответствуют поставленной задаче.

Следует отметить, что работа с народными афоризмами характеризуется высокой степенью усвоения: доступность грамматической структуры, лаконичность их формулировок, образность высказывания, вырабатывают у учащихся творческий подход на занятиях по французскому

языку. Учащиеся с увлечением находят пословицам и поговоркам различные ситуативные применения, используют их в диалогической речи и сочинениях, приводят их эквиваленты в родном языке.

Красивый слог, яркие метафоры, глубокое содержание и лаконичность формы, бесспорно не оставляют учащихся равнодушными, обогащая их с точки зрения культуры и языка. Постигая философский смысл французских афоризмов, сравнивая их с афоризмами родного языка, учащиеся вновь убеждаются в единстве нравственных устремлений, в их общечеловеческом характере.

Таким образом, использование материалов афористического устного народного творчества Франции обладает широкими возможностями в процессе нравственного воспитания учащихся и высокой степенью мотивации в процессе обучения французскому языку.

Bibliographie

- Алексеева Е.А., Русская сказка как выражения сознания русского народа.
Недина О.В. Гуманизация высшего образования и ее влияние на развитие личности студента. Автореферат диссертации кандидата философских наук/МГУ, Москва, 1999
Кристинская В.О. Французские половицы и поговорки, Москва: «Высшая школа», 1963
Жаркова Т.И., Синицких О.В. Отражение национального характера в пословицах и поговорках. Иностранные языки в школе, № 1, 2008
Шеховская Н.Л. Диалоги о духовности. Педагогика, № 10, 2005

**FURTHER NOTES FOR A CONTRASTIVE AND DIDACTIC
APPROACH TO THE USE OF THE PRESENT PERFECT TENSE VS.
THE PAST TENSE**

Constantin MANEA
University of Pitești

***Abstract:** The Present Perfect Tense is a notable instance of the many quirks, “pitfalls” and inherent intricacies that can make the acquisition of English grammar quite a challenge, even with advanced students. Its dissimilarity from its possible counterparts in most European languages (including Romanian) is patent. The present contribution continues the author’s preoccupation with such “False Friends” that teaching is called upon to overcome (at least, to an acceptable degree). Since the Present Perfect Tense closely incorporates tense and aspect information, while also being highly context-, and attitude-dependent, it requires conscious communicative adjustment on the part of the non-native speaker, including the students of EFL. The grammatical category of Aspect often emerges as a linguistic “trap” for foreign learners of English, since, in Romanian, it is rendered unsystematically, mainly through specialized words, phrases, or derivational morphemes, being, in most cases, rather lexicalized (and comparatively syntax-dependent); in English **aspect** is a grammatical category mainly – and essentially – subordinated to the category of tense, and is usually taught as such. In this presentation, very much as in the previous one dealing with the Present Perfect and Past Tense, we considered that the most serious grammatical “trap” with respect to the use and definition of the two tenses under consideration is laid by the notion of perfectivity. The contribution presents the main tenses involved in the broader picture of the English tenses and verbal structures related, in a way or other, to the past – viz. the Past Tense Simple, the Past Tense Progressive, the Present Perfect Simple Tense, and the Present Perfect Progressive Tense –, as well as the main differences (in meaning, grammatical collocation and communicative implications) between the Present Perfect Tense and the Past Tense. The author’s remarks could hopefully contribute to facilitate teacher handling of the tense system of English. The Present Perfect Tense can be taught, we hope, in a more suitable manner if adequate activities are used communicatively in the EFL classes.*

***Key words:** Present Perfect, Past Tense, teaching, pitfalls, communicative*

I. Teaching English grammar can make the teacher or educator come face to face with countless challenges, intricacies, cases of imprecision, oscillation, approximation or ambiguity, and quirks (some of which can be said to verge on the absurd). Among those “pitfalls” and “puzzles”, the Present Perfect Tense stands distinct, being a highly representative element within the grammatical structure of English language, and, at the same time, flatly dissimilar to most other European languages – including Romanian. Therefore, it has all the constitutive elements of a genuine “grammatical False Friend” – and is all the more deceitful as it is, to all

appearances, convergent with such structures as Romanian *perfect compus*, or French *passé composé*. On the other hand, the Present Perfect Tense intimately fuses, in its form and structural make-up, tense and aspect information – being in fact an expression of the English *Perfective* (a notion difficult to – fully – understand and handle by non-native speakers of English). Furthermore, the Present Perfect Tense is heavily dependent on both context, and speaker attitude.

II. The Past¹ Tense Simple. The simplest, grammar book definition runs as follows: The Past Tense Simple is the verbal tense form implying past actions and states (placed at a certain temporal point in the past, or within the limits defined by a certain past period), either terminated or not, which are not in progress (that is to say, unlike the progressive / continuous form); sometimes, frequency or repetition are involved. As one can see, tense and aspect data are interrelated in a close (and rather confusing – at least, for a foreigner) manner.

The Past Tense Simple is used in its essential, temporal, sense:

(1) To express an action or state wholly completed at some moment or during some period in the past; the action or state described by the Past Tense Simple is completely separated from the Present, and has no (obvious or important) connection with it; based on its specific meaning, the Past Tense Simple is used to narrate past actions or states (i.e. the Narrative or Historic Past), e.g. *This kind of head-gear always made an awful impression on the children in Cranford; and now two or three left off their play, and gathered in wondering silence round Miss Pole, Miss Matty, and myself.* (E.C Gaskell, *Cranford*).

As a rule, the time when the action or state took place is marked by: (A) Adverbs of time, or adjectives (*yesterday, three/a few years ago, a week/three weeks ago, last week/summer/July/year, then, when...*), or by any adverbs or adverbial phrases which limit time in the past (*in 1887, as soon as, at the time, at that time, just now, the day before, the other day, recently, this day, last year, etc.*) – e.g. *I met him yesterday. They discussed the matter three days ago. Jake recently² took up guitar lessons. Mary was extremely happy this day last year. They didn't talk to each other for several weeks at that time. Sam started working on that fresco as soon as he recovered from the accident. Sue rang you up just now.*

One can receive more information about the time in the past that forms the specific time reference, by asking questions beginning with: *When?, What time?, How long ago?* – e.g. {*When/What/How long ago*} *did you see him?*

(B) By a verb in the past tense, e.g. *They watched him as he disappeared into the forest.*

(C) By other indicators of the past, which are not adverbials of time, or temporal constructions: *where, there, that.* – cf. the verbs *to say, to tell, to get; to*

¹ Also called *Preterit(e)*; the term comes from Latin (*tempus*) *praeteritum* “past (tense)”; it is the neuter past participle form of the Latin verb *praeterire* “to go by” < *praeter* “beyond” (the comparative form of *prae* “before”. Nowadays, the term *Preterite* is considered obsolete by most grammarians.

² The adverb *recently* can also be used with the Present Perfect – see the Present Perfect Simple.

*buy, to pay, to cost, to lose, to think.*¹ – e.g. *What did you say? I thought you were leaving. How much did you pay for that blouse? It didn't cost me a thing. I noticed there were many people.*

(D) By context, or only the (logically deducible, or obvious) intention of the speaker, e.g. *Was she at home? (That night, when you told me). Penny came to see us every day. (Back then). What did you say? (I haven't heard you). Shakespeare wrote many beautiful poems.* (The idea is implied that Shakespeare is dead, and consequently is no longer writing).

Sometimes, the time of the action / state expressed becomes definite as a result of a question and an answer in the Present Perfect; in this case, the Past Tense has an *anaphoric* function – referring to a previous event in the communication, e.g. *Q: Where has he been? A: He has been to the cinema. Q: What film did he see? A: He saw 'David Copperfield'.*

The progressive / continuous opposition distinguishes the Past Tense Simple from Past Tense Continuous; the first Past Tense form is used:

1. To express a past habit, or a repeated action in the past, e.g. *He stood there for hours.* Such alternative manners of expressing the same grammatical meaning as the structures built with the auxiliaries *used to* and *would* can be used, e.g. *He used to stand there... / He would stand there....* However, when past states that have changed are implied, *used to*, and not *would* will be employed. More often than not, preference for either of the above alternatives can indicate change of register – *would* structures are often considered more colloquial than *used to* patterns. Compare: *The market used to be on the outskirts of the town. (Now it is no longer there).* and: *He used to drink a lot when he was a student. (He is no longer in the habit of drinking.)*

On the other hand, the simple form of the Past Tense is the only possible alternative when the opposite of the Romanian *imperfect* is meant – i.e. *used to* or *would* are not to be used when such exact mentions are made as how many times something happened, how long ago something occurred, or that something occurred at a particular time, e.g. *Sean visited Paris three times during the 1990s. Dora went on holiday to the seaside last autumn.*

3. To indicate past ability² – with verbs used in their *stative* sense,³ e.g. *The little girl swam like a fish.*

(2) When the Past Tense Simple is not used in its fundamental – that is, temporal – sense, it is meant to replace other tenses:

¹ See the Present Perfect Simple, occurrences of the Present Perfect.

² As a rule, one uses *to be able to* when talking about a specific achievement (particularly if it is difficult and requires some effort) rather than a general ability: *She was able to swim 30 miles per day.*

³ The term *stative* is the opposite of *dynamic*. They are both used in the classification of verbs, but can also be applied to other word classes / parts of speech, e.g. adjectives. “A stative adjective such as *tall* cannot be used with the progressive aspect, or with the imperative: **He's being tall. *Be tall!*” (Greenbaum & Quirk, 1990, apud *The Oxford Dictionary of English Grammar*, 372).

a) The Present Tense (in Indirect Speech), e.g. “*We live in a big house*”, *the girl said. The girl said they live in a big house.*

However, the Past Tense in the reporting clause can be followed by either the Present Tense or the Past Tense in the Direct Clause, e.g. *She argued that Carl is/was the best in the class. He said that is living/lives/lived/ in that house.* A present instead of a past tense in the Direct Object Clause shows that the situation being reported still exists, or is still relevant when one reports it.

On the contrary, if one intends to indicate that they are not sure that what they are reporting is necessarily true, or that a situation may no longer exist now, a Past Tense verb is preferred rather than a Present Tense one, e.g. *Sally told me that she has two houses.* (It might suggest that this is the case). Vs. *Sally told me that she had two houses.* (It might suggest that this is perhaps not true, or that she once had two houses, but no longer has them now). So, speaker attitude is heavily implied.

In Direct Speech, the Past Tense is also used to introduce somebody’s words, e.g. “*I’m too busy*”, *he said.*

The Past Tense also replaces the Present Tense in polite requests with verbs like *want, wonder, hope, intend.* (It is to be noted that this is not a Subjunctive form, like the “Hypothetical Past” used in sentences like *If I had more money I would buy her a necklace*), e.g. *I wanted to ask you a question. I wondered/was wondering if you could help me. I hoped you could go over the list one more time.*

b) The Past Perfect – especially in temporal clauses introduced by *when, after, before, as soon as*, e.g. *Dan went out after he finished his homework. Ron saw me before I saw him. Betty finished cooking when her fiancé arrived at home. The plane took off after the passengers fastened their seatbelts.* This use of the Past Tense is specific to activity verbs, and expresses consecutive past actions.

The Past Perfect, however, stresses that the action in the temporal clause took place only after the action in the main clause was accomplished / terminated, e.g. *He went out after he had finished his homework.* So, (1) *He finished his homework.* (2) *He went out.* It follows that (2) only happened after (1).

c) Future-in-the-Past in adverbial clauses of time, if the verb in the main clause is in the past, e.g. *He told me he would lend me the book when he came. We were told to wait there until the bus came.*

A special sub-category includes what we may call “false” (i.e. essentially non-temporal) Past tense forms:

d) Future (or Future fictional¹), or true events in the future, e.g. *In 2105 an interplanetary vehicle made a journey with several species of animals on board.* (We can look at future events from an even further point in the future). This use is, naturally, a matter of mere (literary) convention.

¹ See Mihai Mircea Zdrengea, *ibid.*, p. 33.

e) A Present Conditional in a Conditional Clause, e.g. *My friend would help me if he were here. Suppose I was / were you.*¹ In this case, the Past Tense is in fact the Past Subjunctive, as it indicates supposition, and not a tense; it is therefore a by-product of downright diachronic evolution (with the loss of the specific markers, and the subsequent – illogical – confusion of the Subjunctive form for the Past Tense form).

Assuming the form of a “false” Past Tense, the Past Subjunctive – sometimes called *Hypothetical Past* – can appear after *wish, would rather/sooner, had better*², *it's (high/about) time, as if/though, if only* to suggest desirability, non-fulfillment, or criticism, e.g. *I wish you were here. It's (about) time you grew up. Sarah is speaking as if she was / were a doctor (But in fact she is not.) I'd rather you did something else for money.* This (Subjunctive) form is retained in relative clauses as well, e.g. *if I were you, I wouldn't play with children I disliked.*

III. The Simple Past can be translated into Romanian by:

(1) “Perfectul compus” or “Perfectul simplu”, e.g. *I saw him two days ago.*

↔ *L-am văzut acum doi ani.*

He looked at me, then he went on with his work. ↔ *Se uită la mine, apoi își continuă lucrul.*

(2) “Imperfectul”, e.g. *Whenever I passed by their house, the little boy stared at me.* ↔ *Ori de câte ori treceam pe lângă casa lor, băiețașul se holba la mine.*

(3) “Prezentul” (in Reported Speech), e.g. *He told her he has three cars.*
↔ *I-a spus că are trei mașini.*

(4) “Viitorul”, e.g. *He told his daughter he would buy her a pony when he returned home.* ↔ *Îi spuse fiicei sale că-i va cumpăra un ponei când se va întoarce acasă.*

(5) “Conjunctivul prezent”, e.g. *I told her I had felt lonely before I met her.*
↔ *I-am spus că m-am simțit singur înainte să / până să o întâlnesc.*

(6) “Condiționalul prezent” and “Condiționalul trecut” (or their stylistic, more colloquial equivalents), e.g. *She's speaking as if she was / were a teacher.* ↔ *Vorbește ca și când / de parcă ar fi profesoară.*

He looks as if he had been there. ↔ *Arată de parcă ar fi fost acolo.*

He was yelling as if he was / were insane. ↔ *Zbiera de parcă ar fi fost / era nebun.*

IV. **The Simple Present Perfect.** The most general grammar book definition (the Present Perfect – simple aspect – is the *perfective* verbal tense form implying actions and states that fall within the time-sphere of the present) can be telling for the name itself, **Present Perfect**, a label which can sound rather paradoxical for speakers of languages such as Romanian, French, Italian, etc., where the literal counterparts, e.g. Rom. *am pierdut*, Fr. *j'ai perdu*, It. *ho perso*,

¹ For the verb *to be* the form *were* (irrespective of the person of the verb) is used especially in written English.

² With different subjects.

belong to the past. Moreover, such often added specifications to the effect that “the action has taken place in the past” are, we think, useless since, on the one hand, it goes without saying that “perfective” verbal forms denote actions and states “that have already happened”,¹ and, on the other hand, it increases the foreign students’ confusion as to the time-scope of this rather ticklish tense of the English language.

The Present Perfect Simple is formed of the auxiliary verb *to have* (*have/has*) and the past participle (the third form of the verb).

The Perfect Tenses (Present Perfect and Past Perfect) of some intransitive verbs (*to become, to come, to do = to finish, to get, to go, to grow, to meet, to melt, to set, to sit, to rest, to return, to rise, etc.*) can sometimes have an alternative form, where the auxiliary *to have* is replaced by the verb *to be*. This phenomenon exists in Romanian, too. The older perfect forms realized with the auxiliary *to be* can help render subtler nuances of language, e.g. *They have gone*. (The stress lies on the action itself) vs. *They are gone*. (The stress lies on the result of the action – They are no longer here, therefore you cannot speak to them).

As to its usage, it should be noted that all occurrences of the perfect marker [*have* + past participle], somehow suggest the idea that the time of the event (or most of it) is prior to the time of reference. But, whereas the Past Tense presents the action without any present reference, the Present Perfect links the past action with the present. Generally, it can be safely said that, when the Present Perfect is used, the speaker is concerned with the action *in spe*, its importance or its connection with the present; actually, one of the main sources of error for Romanian learners is the fact that the Present Perfect has a clear “present-colouring”, as well as present translation (in contexts like *We have been friends for 5 years.*).

Accordingly, most traditional grammarians generally recognize three main uses of the Present Perfect Tense: the so-called *continuative* perfect (e.g. *We’ve known each other for years*), the *resultative* perfect (e.g. *I’ve bought a new car, John has just gone out*), and the *perfect of experience* (e.g. *When I have asked a London policeman the way, I have invariably received a polite answer.*)²

V. (a) The **Simple Present Perfect** is used:

(1) To express past actions or states when time is not considered important by the speaker. In this case, no adverbial modifier is required, e.g. *I have seen this museum. Have you had lunch?*

Sometimes, the result of the action in the Present Perfect Simple is obvious in the present. (Resultative Present Perfect), e.g. *I have washed the dishes*. (Result: The dishes are clean) *I have broken my right arm*. (Result: I can’t write now).

¹ See the dictionary definition of the term *perfective*: “Grammar. denoting an aspect of verbs in some languages, including English, used to express that the action or event described by the verb is or was completed” (COLL).

² Cf. Cobb, Timothy, Gardiner, Richard, *Today’s English Grammar*, Editura Prietenii Cărții, București, 1994, pp. 59 and 61-62.

This meaning is clearest with transitional event verbs denoting the switch from one state to another. The final (and present state) implied by the present perfect is indicated in brackets, e.g. *The train has left* (= the train is not here now). *I've got a bicycle for my birthday.* (= I now have a bicycle.)

In other examples, the resultative inference is still there, even if it is not quite so obvious from the verb's meaning, e.g. *He's broken his leg* (= He is still wearing a cast.) *He's cut his chin with the razor* (= the cut is still visible).¹

(2) To refer to indefinite (experiential) past, in combination with adverbs of frequency (*often, sometimes, rarely, never, ever, always, seldom, once, twice, several times*), or adverbs / adverbial phrases like *before, whenever, so far, up to the present, until/till now*, e.g. *I have often seen him carrying a large bag.*

My dog has never eaten inside. I have phoned her twice.

My mother has never liked chocolate.

Whenever I've asked him he has given me good advice.

It's the most intriguing book I have ever read.

In some of these sentences the Present Perfect (the Perfect of Experience) illustrates the occurrence of the events in the life of individuals up to the present moment, e.g. *My dog has never eaten inside.* (*never* = at no point up to the present in its life) *It's the most intriguing book I have ever read.* (*ever* = at any point up to now in my life).

Although synonyms, in comparison with *so far, until now* suggests a change, a new situation. Compare: *So far, he hasn't been to London*, and *He hasn't been to London until now.* (= He is in London now.)

The indefinite past can also be expressed with adverbials denoting an incomplete/unfinished period of time: *today, this (week/month/morning etc.), all day/night/year, etc.*, e.g. *I haven't heard from him today. They have studied a lot this week. I've been busy all day.*

(3) The Present Perfect is also used to express duration-up-to-the-present when a past action started in the past, continues in the present and is likely to extend into the future, as well. Durative adverbials preceded by *for* mark the duration of the period, whereas definite adverbs marked by: *since* indicate the beginning of the period of time. In either case, the period is still unfinished at the present moment. (= the Continuative Present Perfect), e.g. *I have known him since September. He was lived here for two years.*

As they express duration, *since* and *for* are particularly used in the Progressive / Continuous Perfect Tense. Nevertheless, apart from the verbs that are not used in the continuous aspect (*to know, to see, to be, etc.*) there are some stative verbs (*to stay, to live, etc.*), or dynamic verbs (*to work, to study, etc.*), which can be used either in the Simple or the Progressive / Continuous Present Perfect.

¹ Mircea Mihai Zdrengea, *ibid.* page 348.

With states, the difference in meaning between the Simple and Continuous perfect is almost negligible; if existent, it is brought by the “limited duration” meaning of the progressive marker. Let us compare the two sentences below:

I have been living here... and *They have lived here...*

The first suggests a smaller time-scale [...] and so far a few days would certainly go with the first, and for thirty years with the second.¹

When the Present Perfect tense is used to express completed activities in the recent/ immediate past, the verb is accompanied by adverbs like: *just, lately, already, of late, during the last week, the last few days, these (ten) minutes, yet*, e.g. *She has just turned off the TV. They haven't seen each other the last few days.*

She has called twice these ten minutes. Have they received the gift yet?

They have written a lot of letters lately. Father has recently resigned.

The women have already raised enough money.

Students should not confuse this use of *just* with the use of the adverb meaning *barely* or *nearly*. When used with these meanings, it can occur with different tenses, e.g. *Mike just wanted to help us*. On the other hand, *just now* (meaning “adineauri”) is used with the Past Tense, e.g. *He rang you up just now*.²

Notes on the use of adverbials: Most grammarians note that the British tend to use the Past Tense after *recently* and *lately*. *Lately* is used with the Present Perfect particularly in questions and negative statements, e.g. *Until recently they were living in Edinburgh*.³

More recently his name was linked with that of a local councilor.⁴

*Have you been to the movies lately?*⁵

I haven't seen him lately.⁶

Already and *yet* can both appear in interrogative sentences – with one difference, though: *yet* indicates that the question is supposed to find out whether the action is finished or not, whereas *already* shows that the speaker is surprised that the action is over, e.g. *Have you painted the fence yet?* vs. *Have you already painted the fence?* (I am surprised, it should have taken you much longer.) *Already* can also occur in affirmative statements, e.g. *He has already cooked dinner*.

In negative statements, *yet* has the meaning of Romanian (*nu*) *încă*, e.g. *Grandma has not boiled the tea yet. / Grandma has not yet boiled the tea. Still* can also replace *yet* in negative sentences, stressing the idea of lack or failure of accomplishment, e.g. *I still haven't bought the car*.

(4) To open a conversation where specific information can be asked for with the Simple Past Tense, e.g. *Q: Have you been there? A: Yes, I have. Q: What was it like? A: Great*. This use is frequent in newspapers and broadcasts to

¹ Taina Duțescu-Colibanu, *ibid*, page 179.

² In fact, *just now* can also mean “at this moment”, apart from “a very short time ago” (COLL).

³ *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, London, Fifth edition, page 792.

⁴ *Idem* 1

⁵ *Idem* 2

⁶ *Idem* 3

introduce an action that will be described in The Past Tense. The time in the second sentence is often indicated, e.g. *Police in Appleby have concluded a major undercover operation [...] This was sparked off by a shooting incident in the centre city last month [...]*.

(5) A syntactic – i.e. conventional, non-temporal – use of the Present Perfect is needed in English to express a future action, in an adverbial clause of time, prior to another one expressed by a future tense; the sequential relationship thus established is in fact that between a present (cf. *I'll call you when / the moment I find anything*) and an anterior-to-the-present form. The Present Perfect is usually accompanied by *after*, *when* (= *after*), *as soon as*, *till/until*, *by the time* (*that*), *before*, etc., e.g. *He will talk to you after he has returned from the trip. She will call you up the moment she has come back home. Clean this mess up until she has come.*

(6) To replace *will* in Conditional Clauses, e.g. *I'll pay you a visit if you have made my favorite cake. They will not be allowed to see the film unless they have done their homework. If you haven't understood the lesson, read it again!*

In conditional clauses, tenses related to the present (i.e. the Present and the Present Perfect) express real situations.¹

V. (b.) The **translation** of the Simple Present Perfect into Romanian:

The Simple Present Perfect is translated into Romanian by:

(1) "Perfectul compus", e.g. *I have seen him before.* Rom. *L-am mai văzut.*

(2) "Prezentul", e.g. *I have known him for all my life.* Rom. *Îl cunosc de o viață.*

VI. **Remarks on the occurrence of the Present Perfect:** The Present Perfect is common in news, academic prose, and writing. As is but natural, the occurrence of the Present Perfect in these registers is largely varied, as some recent handbooks and dictionaries indicate, based on telling statistical data (e.g. *Longman of Spoken and Written English*, London 1999, page 464 – where the variation in the verb phrase is indicated for such frequent verbs as *to be*, *to have*, *to get*, *to go*, *to do*, *to make*, *to see*, *to come*, *to say*, *to take*, *to become*, *to give*, *to show*, *to think*, *to call*, *to put*, *to lose*, *to win*). Table 6.1 lists the verbs that occur in the present perfect aspect over 40 times per million words in at least one register; occurrences per million words. As expected, the verb *to be* is the most widely used Present Perfect form in all registers, except conversation. The verb *has/have got* in BrE conversation is the single most common present perfect verb in any one register, occurring well over 2,000 times per million words; its occurrence in academic writing is very rare. In news and academic prose, several other verbs occur with the Present Perfect frequently.

The situation of the verbs occurring more than 25% of the time with the Present Perfect in these two registers is the following: News reportage: *agree*,

¹ See The Past Tense Simple.

appoint, campaign, circulate, criticize, draft, experience, pledge, prompt, vow, witness. Academic prose: *criticize, document, implicate, master, report.*

On the other hand, there are many verbs that rarely ever occur with the Present Perfect less than 2% of the time: *accommodate, afford, aim, await, base, believe, bet, boil, compete, comprise, connect, consist, constitute, contain, correspond, cast, denote, depend, differ, distinguish, ensure, entitle, excuse, glance, illustrate, induce, inhibit, kiss, lean, let, matter, mind, need, nod, protect, quit, reckon, reflect, regulate, relate, remember, represent, require, resemble, scream, smell, smile, stare, suppose, thank, want, wave.*¹ The perfect aspect combination *have/has been* is frequent and serves a variety of functions. Apart from its copular use, it can be used as an alternative of the verb *to go*.

Some grammarians² consider that the verb *to go* has two participles: *gone* and *been*.

Have/has gone has a resultative use, meaning “reaching a place and staying there”, e.g. *He’s gone to London. (He’s in London now)*

Have/has been is an indefinite past, implying movement to a destination followed by return, e.g. *He’s been to London. (He visited London, but he came back.)*

Additionally, *have/has been* functions as the auxiliary part of a passive verb, or (less commonly) of a verb in the progressive aspect, e.g. *He has been spotted in the street. He has been thinking of quitting his present job.*

In perfect tenses, the verb *to be* is followed by the preposition *to*.³

The Present Perfect forms of *have* and *get* are used in different ways in AmE and BrE.

Have/has got and *have/has had* both mark possession in a general sense. *Have/has got*, which is extremely common in BrE conversation, has a range of meanings roughly equivalent to the simple Present Tense of *have*, e.g. *He has got a horse. Jerry has got many books.*

It is also frequent to elide the perfect aspect marker (*have/has*), while retaining the *-ed* form of the verb (*got*), e.g. *You got more than me. (You have more than me).*

In many cases, the expression has a meaning associated with the perfect aspect *have + got* – showing the current possession of something – rather than the past tense, meaning that something was acquired.

In AmE conversation, the present tense form of *have* is much more frequently used to express possession than *have/ has got*. Moreover, AmE distinguishes in meaning between *have/ has got* (referring to current possession) and *have/ has gotten* (implying that something has been acquired or that a change of state has occurred).

Compare: I have got a chalet in the mountains (= I have).

¹ Longman, *ibid.*

² *An A-Z of English Grammar & Usage*, 1989, Longman, p. 382

³ The verb *to be* is normally followed by *at* or *in*: *He’s at school; He was in that building.*

I have gotten a chalet in the mountains (= I bought).

In BrE, this perfect meaning is expressed by *have/has got*, e.g. *She has got hold of some important papers. She has got an orange scarf.*

In contrast, *have had* focuses on the present relevance of some state that came into being in the past. This use is especially common in conversation and news, e.g. *They've had an unhappy life. I've had enough of you.*

Have/has got(ten), and *got* in AmE and BrE and occurrences per million words – as indicated in the table on page 466 (*Longman Grammar of Spoken and Written English*) In the BrE conversation *have/has got* is more common than either *got* or *have* occurring alone. *Have/has gotten* occurs mainly in AmE conversation. Perfect aspect *got* is much more common in BrE than AmE; in contrast, Simple Present Tense *have/has* (as transitive main verb) is much more common in AmE.

Most of the verbs that are common in the perfect aspect refer to physical or communicative activities, with consequences that can exist over an extended period of time; these verbs therefore imply a resultant state in the present.

In academic prose, verbs in the Present Perfect Tense are used to imply the continuing validity of earlier findings or practices, e.g. *Experiments have shown that... This, as we have seen is... It has become the usual practice to...*

By contrast, the verbs that rarely occur with the Present Perfect are mainly from the mental domain and the field of existence. These verbs refer to states that typically exist at some past or present time, but do not suggest any ensuing situation, e.g. *He needs it to cut the fence. He wants to have his beard shaved / shaven. She believed she could make it there.*

Some dynamic verbs denoting bodily actions (e.g. *glance, kiss, nod, scream, smile*) also rarely occur in the Present Perfect Tense, e.g. *She nodded thoughtfully. He glanced at his shoes.* These verbs typically involve short-term events without long-term results.

VII. We should conclude by reiterating the idea that the inherent difficulties and challenges of the grammatical opposition Present Perfect Tense vs. Past Tense (including the variegated shades of meaning involved, the intricately interwoven tense and aspect implications, and the many contextual, stylistic, contrastive and practical aspects) can be successfully overcome in EFL teaching if appropriate didactic activities are used communicatively.

Bibliography

- Alexander, Louis G., *Longman English Grammar*, Longman Group UK, Ltd., 1994
Bantaș, Andrei et alii, *English for Advanced Students*, Editura Institutului European, Iași, 1993
Biber, Douglas, et alii, *Longman Grammar of Spoken and Written English*, Longman Group UK Limited / Pearson Education Limited, Harlow, England, 1999
Broughton, Geoffrey, *Penguin English Grammar, An A-Z for Advanced Students*, Penguin, 1990
Cobb, C., R. Gardiner, R., *Today's English Grammar*, Editura Prietenii Cărții, București, 1994
Collins English Dictionary and Thesaurus (Version 1.0) (COLL)
Crystal, David, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, 3rd edition, Blackwell Publishers, Oxford, 1992

- Crystal, David, *Who Cares About English Usage?* Penguin Books, 1984
Duțescu-Coliban, Taina, *Aspects of English Morphology*, Editura Fundația România de Măine, 2000
Graver, B.D., *English Advanced Studies*, Oxford University Press, 1979
Greenbaum, S., Quirk, R., *A University Grammar of English*, Longman, 1984
Hall, D., Foley, M., *Longman Advanced Learners' Grammar*, Longman Group, UK Limited
Heaton, J.B., Turton N.D., *Longman Dictionary of Common Errors*, Longman Group Ltd., 1987
Hewings, Martin, *Advanced Grammar in Use*, Cambridge University Press, 1999
Leech, G. and Svartvik, J., *A Communicative Grammar of English*, Longman, 1993
Longman Dictionary of Contemporary English, Longman, 2001
Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition, Macmillan Education, 2002
Oxford Advanced Learner's Dictionary, Fifth Edition, 1995
Quirk, Randolph, Greenbaum, Sidney, Leech, Geoffrey, Svartnik, Jan, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, Longman, London and New York, 1992
Swan, Michael, *Practical English Usage*, Oxford University Press, 1996
Thomson, A.J., Martinet, A.V., *A Practical English Grammar*, 5th Edition, Oxford University Press, London, 1980
Zdrenghea, Mihai Mircea, *A Practical English Grammar with Exercises*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 1999

L'INTÉGRATION DES TIC EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE – POURQUOI ET COMMENT ?

Milena MILANOVIC
Institut de langues étrangères FLS Belgrade, Serbie

***Résumé :** L'intégration des nouvelles technologies à la formation linguistique est inévitable dans l'enseignement moderne. Avec une telle intégration les apprenants développent les compétences du « savoir » et du « savoir-faire », tant au niveau linguistique que culturel ou technologique. L'objectif des professeurs est de motiver les élèves à s'exprimer davantage en français, en utilisant les nouvelles méthodes d'enseignement.*

***Mots-clés :** apprentissage, médias et nouvelles technologies, blog, motivation.*

La formation en ligne permet aux apprenants de se former en des temps et lieux différents, à leur rythme et sur des contenus adaptés à leurs besoins avec des parcours individualisés. Mais, la formation en ligne ne se substitue pas à la formation en présentiel, elles se complètent et leur complémentarité s'exprime diversement.

Quelles sont les raisons d'intégrer les TIC en classe de français ?

D'abord, les apprenants peuvent manipuler les documents authentiques, ils sont bien motivés, satisfaits et très actifs dans le travail. Ils peuvent continuer leur formation après les cours, dans le calme de leur chambre, quand cela leur convient.

Ensuite, les élèves étant des apprenants kinesthésiques, visuels ou auditifs, ils adorent les supports pédagogiques capables de les aider à résoudre le problème de l'acquisition de nouvelles langues.

Puis, les médias et les nouvelles technologies sont prêts à être utilisés en classe. Les sujets sont divers, pour chaque niveau et pour chaque âge. On peut travailler sur un ensemble de compétences linguistiques – compréhension orale et écrite, production orale et écrite, avec les meilleurs résultats.

Les ordinateurs et Internet sont attirants pour les apprenants, surtout les jeunes. Ils peuvent travailler en groupe, ce qui facilite l'apprentissage, développe la solidarité et le travail d'équipe et surtout diminue la peur des erreurs.

Finalement, les professeurs peuvent aussi se perfectionner à l'aide des TIC. Ils peuvent enrichir leurs connaissances, mieux organiser des cours, réutiliser les objets numériques, organiser les échanges entre eux, etc.

Comment utiliser les TIC en prenant en compte les styles d'apprentissage ?

Sachant que chacun de nous traite l'information différemment et a diverses façons d'apprendre, nous devons combiner des approches pédagogiques.

Certains apprenants préfèrent d'abord obtenir des connaissances, puis les restituer de différentes manières.

Il y a des apprenants qui préfèrent être mis en situation active de réflexion par des problèmes ou des situations données. Ils doivent faire appel à leurs connaissances antérieures ou aux actuelles informations en vue de les intégrer.

Il y en a qui préfèrent au contraire le travail collaboratif, avec des feedback de tuteurs ou d'autres apprenants. Cette approche est très motivante et le blog, comme espace de rencontre, y est très utile.

Le blog, comme d'autres projets, sont un moyen efficace pour réaliser l'idée d'intégration des TIC en classe de langue. En effet, Internet reste très attractif pour les jeunes.

Par contre, pour que l'intégration des TIC soit efficace, il faut qu'un enseignant réfléchisse bien à l'objectif de son projet et en élabore scrupuleusement toutes les étapes pour que les élèves se rendent compte de leur progrès et de leurs résultats.

Le blog, qu'est-ce que c'est ?

Les blogs représentent un type de site internet. Le Carnet Web (weblog) est, littéralement, un journal de bord (« log ») sur la toile (« web »), c'est-à-dire une sorte de site régulièrement mis à jour au sein duquel les textes récents s'affichent en haut de page avec le nom de leur auteur, la date et l'heure de leur rédaction. Ils permettent de réagir au contenu publié, favorisant la communication et dépassant ainsi les sites web habituels où le dialogue n'est pas possible.

Les blogs se caractérisent par une grande facilité et une bonne adaptabilité aux différents contextes didactiques de communication dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Ils sont faciles à utiliser, le support web et l'hébergement sont gratuits, la communication est libre, motivante et interactive ; ils favorisent le travail collaboratif et la construction de projets coopératifs ; ils permettent le tutorat, l'évaluation et la mise en commun entre enseignant et étudiants.

Le blog peut avoir de nombreuses applications en classe de FLE. Il est facile à intégrer aux différents contextes pédagogiques, il est convenable pour réaliser des tâches ou des projets individuels ou collectifs. Il constitue un vrai cahier de travail pour les étudiants (brouillon et carnet historique) et il favorise la communication et la motivation pour le travail en groupe ou individuel. L'enseignant accompagne et propose des itinéraires pédagogiques (exercices, tâches, débats, mise en commun).

Types de blogs

Les blogs peuvent se distinguer selon la thématique (actualités, enseignement, informatique, société, etc.), selon le support (texte, images, audio, vidéo) et selon l'objectif (récit, information, création, éducation, etc.).

Campbell proposait une triple division des blogs dans l'enseignement des langues:

- *Blog de l'enseignant* dans lequel l'enseignant organise les contenus du cours;
- *Blog de l'étudiant*, rédigé par un seul étudiant ou par un groupe;
- *Blog de la classe*, élaboré en collaboration par la classe et l'enseignant.

Le blog de l'enseignant constitue un espace de ressources, information et réflexion autour d'un cours, d'une expérience pédagogique ou d'une recherche. Il peut être dirigé vers les étudiants ou vers d'autres enseignants. Dans ce type de blog l'enseignant peut présenter des informations pour la classe (programmes, ressources, outils, liens) des réflexions didactiques ou des activités pédagogiques (exercices, tâches, projets). Ce type de blog peut être un endroit d'échange entre des collègues sur des différents thèmes.

Le blog de l'étudiant est un espace de travail et de création en relation avec les activités pédagogiques proposées par l'enseignant dans le cadre de la classe virtuelle. Les blogs des étudiants peuvent être individuels ou collectifs. Ces derniers sont élaborés par deux ou plusieurs étudiants en relation avec un projet pédagogique à l'intérieur la classe (travail collaboratif) ou entre classes (échanges et télécollaboration).

Le blog de la classe est un espace de communication, collaboration et travail élaboré par l'enseignant et les étudiants dans le cadre d'un cours ou d'un projet pédagogique. L'enseignant dirige et propose des ressources et des tâches, et il accompagne les étudiants dans la solution des problèmes / consultations / questions, ainsi que dans la modération et dans la correction des différentes activités. Les étudiants poursuivent la réalisation des tâches, utilisent souvent la fonction "Commentaires" et participent aux débats et aux mises en commun avec des contributions écrites ou orales.

Comment exploiter un blog ?

Il est possible d'utiliser le blog comme un prolongement de la classe où se réalisent certaines tâches. Ce sont des tâches que s'appuient sur toutes les quatre compétences linguistiques : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. Les élèves apprécient que leur « oeuvre » soit publiée et aiment lire celle des autres - ou participer à des débats, mais il y a aussi des exercices de grammaire.

L'exploitation d'un blog à plus long terme demande une grande préparation de la part du professeur. Dans le cadre d'un entraînement à l'argumentation (pour le DALF notamment), nous avons créé un blog où nous postons régulièrement un

sujet à partir duquel les étudiants doivent débattre des commentaires. Ces commentaires peuvent ensuite être évalués et corrigés.

La motivation et les TIC

Pour avoir une bonne collaboration avec nos apprenants, il est important de travailler sur leur motivation. La motivation de l'apprenant est un facteur essentiel pour la réussite de ce type d'apprentissage. Elle doit être supérieure à celle de la formation traditionnelle, car l'apprenant est libre de prendre des décisions sur le lieu et le temps consacrés au travail, et quelques fois il évite ou ajourne son travail. Anna Vetter relève 2 types de motivation : « la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque est une motivation interne à l'individu issue de son seul désir et de son seul choix, tandis que la motivation extrinsèque, motivation externe, est provoquée par l'environnement. » La motivation est également à l'origine de l'autonomie dans l'apprentissage. Elle va donner un sens à son apprentissage. Ainsi, plus la motivation sera faible, plus la capacité d'apprentissage sera faible et vice versa.

Pour entretenir la motivation de l'apprenant, le formateur doit évaluer le degré de motivation de l'apprenant, et le guider de façon plus ou moins importante dans son apprentissage. De même, le dispositif de formation devra rester « proche » (avec des objectifs pédagogiques faciles à atteindre) de l'apprenant afin qu'il puisse toujours détenir le contrôle de son apprentissage.

Limites économiques de l'intégration des TIC en classe de FLE

Dans notre monde de plus en plus global, où le développement dépend du savoir, du savoir-faire et des compétences, l'éducation joue un rôle incontestable. Alors, elle doit être ouverte à tous.

La situation économique mondiale n'est pas très favorable pour cette intégration. Dans beaucoup de pays l'utilisation des TIC est très limitée car dans les écoles il n'y pas beaucoup d'ordinateurs ni de connexion Internet. Il faut mentionner le coût du matériel, du logiciel, de l'entretien et du renouvellement, mais aussi le coût de la formation du personnel.

Mais, il faut quand même faire des efforts, intégrer les TIC dans les programmes d'enseignement et les exploiter.

Bibliographie

- Campbell, <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>, juin 2009
Milanovic, M., *Blog en classe de langues* in « Langue de spécialité – Théorie et pratique », pp. 388-394, Belgrade, 2008
Milanovic, M., *La FAD – suite des cours en présentiel* in « Enseigner/apprendre le FLE et les langues étrangères à l'aide des technologies numériques : du présentiel au nomadisme », pp. 182-185, Université de Grenoble, Grenoble, 2009
Vetter, A., SupportsFOAD.com <http://www.supportsfoad.com/> (mai 2009)

LANGUAGE LEARNING: TRENDS IN RESEARCH AND PRACTICE

Nicoleta Florina MINCĂ
University of Pitești

***Abstract:** If we view researchers' work as responding to classroom concerns rather than applying their findings directly to the students, then researchers can have a great deal to say to teachers. As teaching a foreign language is an interactive process, learners must have opportunities to produce comprehensible output during interrelation involving meaningful contents. The effectiveness of grammar instruction appears to depend largely on selection and sequencing of grammar rules. Foreign-language students provide at the moment the best research site for finding answers to this crucial area of language learning.*

***Key words:** foreign-language input, grammar instructions, correction, cultural integration, research emphasis*

Both language teachers and researchers may share a number of concerns regarding the work they do. These common concerns are often overlooked because the enormity of their task as language teacher and researcher constrains the commitment to fulfilling these roles at the same time. Even when they seem to balance their roles as language teachers and researchers, they find themselves in the position of being more of one and less of the other.

As teachers, we might find ourselves analyzing our practice and our students' progress as part of the process of planning classroom activities or reorganizing course content. As researchers, we usually teach, but often do so through courses in applied linguistics or literature than language. Occasionally researchers, themselves as experienced language teachers, have kept diaries to look introspectively at the trials and frustrations of their own classroom language learning and their relationship with the teacher.

This interchanging of roles of the teacher and researcher is found with regard to the focus of research: Researchers have generally preferred to study the learner rather than the teacher and have seldom examined both learning and teaching at the same time. As a result, we have volumes of data analysis on learners' linguistic productions and misproductions and on features of the social and linguistic environments available to them, these mostly second language learning contexts. Researchers' concerns are shared first of all within the research community, and applied, not to classroom decisions, but to the interpretation of previous investigations. This is not to suggest that language researchers have little interest in teaching practice. As a matter of fact, many of them were teachers at one time. In spite of their teaching backgrounds, however, researchers have felt

reluctant to take their findings about language learning and apply them directly to the students.

There are very good reasons for this reluctance. The generalizability of language-learning research to the classroom has been greatly limited by its focus and context. Much of this research, especially that which has been used to generate and support theoretical claims about the learning process, has been restricted to foreign language learners and their interlocutors, speaking outside the classroom and outside the roles of student and teacher. Most of the data used to ground current theories of language acquisition are skewed toward adult language learners in second-language environments. Consequently, this research cannot be applied to the instruction of foreign-language learners in particular or to teaching decisions in general.

It is only recently that classroom input has come under study. Researchers have found features of the foreign language available to learners in the classroom to be quite different in structure, complexity, and content compared to foreign language input addressed to learners engaged in conversations and interviews with native speakers. There is not much basis for application of overall findings on input to what goes on in classrooms, especially if the classroom is to be the learner's only source of input, as in the case in foreign-language study.

Finally, individual learners come to their social communities with their own constellation of native language and culture, proficiency level, learning style, motivation, and attitudes toward language learning. Individual teachers have their own distinctive styles, and use many different materials and teaching techniques in the course of a single classroom session, countless others in a given week or semester. In attempting to maintain standards of internal consistency, most researchers have investigated only one feature of language learning at a time – for example, learning style or native-language transfer – and have worked hard to control for all others. Unfortunately, there is no guarantee that the impact of any one feature of language learning, when studied in isolation, will be the same when made available in the classroom. This is another reason why so many researchers warn that their results should not be applied directly when making classroom decisions.

How does knowing one language help and hinder the learning of a second? Researchers have responded to this question in a variety of ways. Much of the early work in applied linguistics focused on forms and features of the languages learned in classrooms rather than on classroom learners themselves. It was believed that native language could predict difficulty in foreign-language learning and that therefore the work of the researcher was to compare the native language of the learner with the language the learner wanted to acquire. Many researchers made inventories of the sounds, words, and structures of students' first and foreign languages and suggested teaching decisions in accordance with similarities and differences presented in these inventories.

In his *The Natural Approach*, Krashen (1983) makes a distinction between foreign language input to learners and their actual linguistic intake. He argues that second- or foreign-language input must be comprehended as intake in order to assist the acquisition process. Not all researchers who have studied learners in classrooms agree with Krashen's ideas about the sufficiency of comprehension to successful language acquisition. However, the overall consensus among researchers is that the learner's linguistic environment is a major contributor to the acquisition process. They have asked how input within the learner's environment can be made comprehensible and have organized their research to respond to this question.

It seems that input is made comprehensible through modified and negotiated *interaction* in which learners seek clarification, confirmation, and repetition of the foreign language utterances they do not understand. Through these interactional modifications, linguistic adjustments such as repetitions and rephrasing are provided to aid the comprehensibility of unclear input. Research has shown that if such adjustments are made a priori to text or lecture input, they aid the learner's comprehension.

Teaching a foreign language should be an interactive process between teachers and students and among the students themselves. Students need to comprehend the new language, but can best do this when allowed to ask about what it is that they do not understand rather than rely on their teacher or textbook to anticipate areas of comprehension difficulty and simplify a priori. What these results also suggest is that simply giving students enough wait time to ask questions about or to internalize input that they do not initially understand may have very good results on their comprehension, without the need for the teacher's help.

In order to encourage participation among students who seldom ask questions or initiate interaction there must be a need for research comparing interactive vs. non-interactive classroom learners. However, research results of relevance to teachers are mixed and often contradictory. Learners who initiated and participated in interactions that required using English as a foreign language in and out of the classroom made more rapid progress and fewer errors than learners who interacted little. On the other hand, the student who made the most progress in the foreign language development was one who initiated and engaged in less interaction than the most interactive student in the class. This finding suggested that quieter learners might benefit from the input supplied by their more interactive classmates. As long as the students were at an intermediate level of second language proficiency, they could comprehend the input of teacher both by interacting directly and by simply observing interaction among them. However, for less proficient learners in the same classrooms, interaction in the form of opportunities to seek clarification of message content was essential to their comprehension.

As regards these competing findings on the need for learners to interact in order to comprehend a second language, it is important for us to keep in mind that individual learners have their own ways of drawing input for comprehension. Language classroom research needs to probe more deeply into the differential ways that learners find success in their language learning. This is why it is too soon for teachers to turn to the results of a handful of studies on the effects of interaction when making classroom decisions in this field.

Given recent emphasis on classroom interaction and group work, much recent literature on language-teaching methods as well as textbooks for learners have tended to upgrade the importance of activities for meaningful use of the new language and downgrade the contribution made by exercises that emphasize the practice of grammar rules. In addition, through what might be considered this “strong” version of communicative language teaching, learners are assumed to be able to infer the grammar rules of a new language by means of large quantities of meaningful and comprehensible input and abundant opportunities for the foreign language social interaction. The overall amount of input and interaction targeted to individual learners will be reduced in relation to the total number of learners in the classroom. This situation suggests that learners may need a more efficient means to access the grammar rules of the language they are trying to learn than through listening or reading experiences.

Once teachers make a decision toward incorporating explicit grammar instruction in the classroom or strengthen their resolve to teach grammar to their students, the question remains as to selection and sequencing of grammar rules so that they can be acquired effectively. There are many studies focused on this topic that reveal a few guiding principles for selection and sequencing decisions based on factors of learnability, linguistic complexity, and learner-readiness. For instance, the range of relative-clause constructions in English could be learnt faster if instruction begins with the most difficult type of relative clause (object of preposition) rather than the easiest (subject).

Another positive aspect of explicit grammar instruction was found for items that are “easy to learn”, i.e., have a straightforward form-function relationship, but are difficult to hear in input. If we compare learners of English as a foreign language with learners of English as a second language who have never had formal instruction, we may find that instruction appears to influence production of some structures, such as the rule for plural *-s*, but has little effect on others, such as the more difficult rules for articles *a* and *the*.

Given their findings, how might researchers respond to teachers’ questions about whether or not explicit grammar instruction is necessary for their students? The effectiveness of grammar instruction seems to depend largely on selection and sequencing of grammar rules and careful assessment of learner readiness. Some items are better off not taught, while the learning of others is enhanced, indeed accelerated, through instruction. Research on grammar instruction has thus begun to explain why learners often do not learn what teachers teach and yet master other

forms and features quite effectively. So far, some basic principles have been advanced regarding rule selection and sequencing for grammar instruction. There remains an enormous amount of research to be done, however, within individual languages and across different grammatical structures and rules.

Under the influence of the communicative approach to language teaching, drill and practice in the classroom have waned recently. The enthusiasm about the contributions of drill and practice to language learning generated by current research needs to be tempered by the contributions that have been associated with comprehensible input in successful language learning. Teachers also need to know whether comprehensible input is all that is necessary for successful foreign-language acquisition and, if not, how drill, practice, and other opportunities for learner production can enhance the learning process. Researchers found that the goal of comprehensible output for learners was somewhat impractical. Beginning learners had limited opportunities to modify their output because when they had difficulty making their interlanguage comprehensible, their interlocutors tended to model correct versions of their interlanguage productions for them.

When teachers were excluded from the native-speaker interlocutor selection process, it was found that learners' modification of their foreign language output was much more prevalent, but that this was related to the nature of the task on which they worked with the interlocutor, the nature of the request made by the interlocutor, and the learner-interlocutor gender pairing, such that female native speakers invited more foreign language output modification from the learners than did male native speakers.

These results have a great deal to say to language teachers, given typical language classroom conditions: use of activities in which it is the teacher rather than the learner who holds all the information needed for the activity, teachers' practice of modelling correct versions of student responses rather than giving them time to reformulate and try again, and the current professional climate whereby female instructors predominate in language classrooms. Learners must have opportunities to produce comprehensible output during interaction involving meaningful content. Such opportunities allow them to modify inter-language toward greater clarity, to make hypotheses about the foreign language, and to try to map foreign language form onto meaning. Drill and practice of isolated grammatical structures does not seem sufficient in scope for helping learners reach this goal. What research has shown is that indeed no one practice – from structure drill to open-ended conversation – operates in isolation to help or inhibit language learning.

One assumption about the language-learning process is that errors indicate learner hypotheses about the target language and that overt correction cannot alter learners' natural path of acquisition. Recent theories argue against the belief that learners' incorrect hypotheses should go uncorrected. These theories claim that that explicit and /or implicit correction is essential to a theory that includes hypothesis testing as part of the foreign language acquisition process. What has been advanced

about the role of correction in the learning process appears not only confusing in itself, but also to contradict the claim that comprehensible input is all that is needed for successful foreign language acquisition. Much of the confusion and contradiction is based on the fact that so little is known about the nature of correction and its effect on the learning process. A controlled approach to such research is difficult to carry out in the second language settings that have dominated language-learning research.

“How necessary to learning a language is cultural integration?” is a question that troubles foreign-language teachers, as they work with students in classrooms far removed from the culture of the language they are learning. In some respects, second-language environments pose problems for cultural integration as well. Just because a learner lives in a country where the language under study is spoken widely in the community does not guarantee opportunities for integration with its users. And even when there are opportunities for integration, language learning is not always guaranteed. In an interesting research project, Barbara Freed (1991) has examined the long term effects of cultural contact after students return from a study-abroad program. The study reveals the extent to which exposure to speakers in the actual culture of the studied language affects proficiency and the learning process itself. Attempting to separate the contributions of cultural integration from other factors is difficult to do in a second-language context, where learners are exposed to a variety of cultural experiences at the same time they are engaged in formal language study. Research on study-abroad programs, in which there is a clear sequencing of target community and classroom contents, may perhaps provide the most revealing answers to questions regarding the need for cultural integration in successful language learning. The language teacher should know that achieving native-like pronunciation is a complex process, largely related to factors beyond the learner’s and teacher’s control. Yet accurate pronunciation is often viewed as a primary goal in the classroom. A high premium is often placed on accurate pronunciation both as a measure of students’ progress and an indicator of proficiency in a language.

Many claims have been made as to why many learners do not come to master the rules and features of another language. Second-language researchers have argued that limitation of opportunities for integration with a target culture outside the classroom is what brings about the phenomenon of “fossilization”. Some researchers have advanced learner-internal explanations for fossilization. For instance, they report that fossilized learners who are communicatively functional in the second language do not appear “to notice the gap” between their interlanguage and the standard second language target. Unlike learners still capable of developing a second language, fossilized learners may be unable to modify their interlanguage toward accuracy even when supplied with models for them to imitate and to guide their production.

Researchers suggest that fossilized learners do not benefit from interlocutor confirmation checks and clarification requests in revising non-target-

like grammatical features. This would indicate a need for more grammar-based classroom materials. Instruction should proceed from the fossilized learner's strength areas in spoken communication to reading and writing tasks and from contextualized materials and communicative techniques to decontextualized, grammar-oriented instruction. Responding to the needs of fossilized learners and of the teachers who work with them seems to depend on finding appropriate materials and procedures and monitoring their impact through careful study.

Oftentimes, our tasks as teachers and researchers can seem overwhelming, but we continue to rise to the challenges of our professional roles and welcome new challenges that confront us in our work with language learners. English has grown from a native, second, or foreign language to become an international language of business, science, and technology, spoken among more non-natives than natives in the process of their professional pursuits or everyday lives. This will affect the kinds of learners we will look at in our research. Further, the need for individuals to learn uncommonly taught languages not widely available through classroom courses poses additional challenges for the informed selection of materials and procedures.

References

- Ellis, Rod, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, 1984
Freed, Barbara, *Linguistics, Language Teaching, and Language Acquisition: The Interdependence of Theory, Practice, and Research*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1991
Krashen, Stephen, *The Input Hypothesis*. London: Longman, 1985
Krashen, S. & Terrell, T., *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon, 1983
Long, Michael & Sato, Charlene, *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. H. Seliger and M. Long. Rowley, Mass.: Newbury House, 1993
Spratt, Mary, *English for the Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984
Swain, Merrill, *Input in Second- language Acquisition*. S.Gass and C. Madden, Rowley, Mass.: Newbury House, 1990
Willis, J., *Teaching English through English*. London: Longman Publishing, 1991

Grammaire(s) du français

(Roland Eluerd, *Grammaire descriptive de la langue française*, Armand Colin, Paris, 2008)

Parue en 2008 chez Armand Colin, cette nouvelle grammaire du français se présente, - tel que son titre le prouve -, comme un modèle appartenant au genre descriptif¹, dans la bonne lignée ouverte récemment par l'exceptionnelle *Grammaire méthodique du français* de M. Riegel et alii.

La grammaire de R. Eluerd se situe aussi dans la classe des grammaires pédagogiques², rendant service notamment à l'enseignement universitaire. Avec ces deux particularités importantes – être descriptive et pédagogique -, l'ouvrage est un instrument extrêmement utile aux enseignants du français, pouvant être intégré avec facilité comme principal support didactique dans les cours de français contemporain. Puisqu'elle accorde,

du point de vue de la méthode, une place de choix aux difficultés de la langue française, cette grammaire est utile aussi bien aux apprenants natifs qu'à ceux pour qui le français est étudié comme langue seconde. Elle peut servir notamment à des études spécialisées dans le domaine des Lettres, aussi bien dans les filières destinées à former des professeurs de langue que dans les filières appliquées, du type LEA, formant essentiellement des traducteurs.

La structure de l'ouvrage suit un moule classique, qui synthétise les faits linguistiques et leur description en allant au noyau essentiel. La complexité de la langue est ainsi rendue de façon souple, économique et efficace, sans que l'ouvrage soit atteint de tendance de simplisme d'aucune façon. La manière judicieuse d'ordonner les faits, et la sélection des aspects les plus pertinents du point de vue de la description assurent à cet ouvrage un remarquable équilibre au niveau de sa structure. La syntaxe reste la charpente de cette structure, et l'unité syntaxique fondamentale par rapport à laquelle s'opère systématiquement la description reste la notion de *phrase*. Cet attachement à la tradition moderne de souche structuraliste et générativiste, qui consiste à assigner à la *forme* de la langue et aux agencements de ses éléments le rôle

¹ Les grammaires *descriptives* s'opposent aux grammaires *prescriptives*, de type normatif. A la différence des secondes, les premières n'émettent pas de jugements de valeur sur les emplois de langue, aspirant à une description aussi objective que possible d'un état synchronique de la langue.

² Les grammaires *pédagogiques* se situent à mi-chemin entre les grammaires *théoriques*, fortement soutenues par une théorie linguistique sous-jacente – telles les grammaires *générationnelles* - transformationnelles -, et les grammaires *scolaires*, celles qui réduisent la somme des règles de la grammaire normative à un inventaire utilisable exclusivement à des fins didactiques de degré minimal.

de fil conducteur dans un modèle descriptif, auquel se superpose l'interprétation, n'enlève rien au caractère moderne de l'ouvrage.¹ A l'époque du cognitivisme et des grammaires conceptuelles, de la prééminence de l'étude de l'oral sur l'écrit, et partant, de la dilution de la notion de 'phrase', et de l'exacerbation des enjeux communicatifs, cette option traditionnelle ne représente qu'un défi relevé et un effort de réinstaurer l'équilibre qui assure le bien-fondé de toute grammaire qui se réclame comme telle.

L'ouvrage n'en est pas moins fortement ancré dans la linguistique actuelle. L'approche des unités syntaxiques intraphrastiques – les groupes de mots et leurs constituants – et des phénomènes transphrastiques – textuels et énonciatifs –, est faite avec le recours aux acquis essentiels obtenus à travers la recherche théorique développée par les sciences du langage. La description effectuée par R. Eluerd assigne une place convenable à chaque composante de la langue, les classes de mots et les catégories grammaticales constitutives des groupes de mots et de la phrase étant constamment envisagées sous l'angle de l'interprétation sémantique et des valeurs pragmatiques. Là où c'est

nécessaire, on retrouve de succinctes mentions utiles portant sur l'histoire de la langue, l'étymologie, les aspects sociolinguistiques et variationnels.

L'ouvrage n'est pas introduit par un avant-propos étendu où l'auteur précise ses options théoriques et méthodologiques, ses objectifs, sa démarche. Cependant, le 1^{er} chapitre, intitulé « L'analyse grammaticale », est révélateur à tous ces égards, car il y fixe la terminologie adoptée, les cadres et les procédures de l'analyse. L'auteur règle dans ce chapitre les rapports de la 'grammaire' à la 'linguistique', du 'langage' à la 'langue', de la 'langue' au 'discours'. Il affine les distinctions 'phrase' / 'énoncé' et 'texte' / 'discours', et fixe les acceptions de concepts tels que 'référence', 'morphème' et 'phonème', précise la place de la syntaxe dans la grammaire et les rapports que celle-ci entretient avec la phonologie, la morphologie, la sémantique et la pragmatique.

Si l'on peut affirmer qu'il existe une certaine attitude frisant le snobisme même au niveau des théories et ouvrages scientifiques, qui se manifeste par le bafouement du legs traditionnel, de sa terminologie, de ses concepts, de ses acceptions, pour forger un tout autre appareil conceptuel, prétendu plus explicatif, tel n'est pas du tout le cas de la grammaire de R. Eluerd. Cet ouvrage se remarque par une harmonisation parfaite entre le respect de la tradition grammaticale dans ce qu'elle a de plus stable et de plus

¹ Cette option théorique et méthodologique sous-jacente à la grammaire de Eluerd a été d'ailleurs judicieusement motivée par Riegel et alii dans la préface de leur *Grammaire méthodique* (1994): «... le discours grammatical est d'abord un discours sur la forme des expressions d'une langue ».

précieux et l'apport décisif de la linguistique de dernière heure dans l'éclairage du mode de fonctionnement des mécanismes de la langue. De plus, cette union aboutie est rendue dans un langage rigoureux, sous une forme de présentation concise, claire, l'ensemble résultant étant ainsi doué d'un fort pouvoir *descriptif* et *explicatif*. S'il nous est permis de formuler une métaphore à propos, il s'agit d'une grammaire moderne et sage, marquée par le « bon sens ». Il en est ainsi, par exemple, dans ce même premier chapitre, au sous-chapitre 3 – *Les procédures de l'analyse* où, tout en évoquant et illustrant l'efficacité des tests en linguistique (le déplacement, la substitution, la suppression, la transformation), l'auteur prévient systématiquement sur les faux pas auxquels peut conduire leur utilisation abusive, manquant de discernement. Le paragraphe 12 (pp. 7-8) reprend successivement, comme un leitmotiv, l'idée de prévention :

1. **Il faut user avec prudence de la suppression d'une unité...** (suit un exemple)

2. **Il faut être prudent avec les déplacements ...**

3. **Il faut être prudent avec les transformations...**

A travers ce genre de commentaires, soutenus par des exemples, l'ouvrage remplit un rôle **formatif** fondamental, égalant son apport informatif, censé être possédé d'ailleurs par tout ouvrage scientifique. Les bénéficiaires de cette grammaire, en l'occurrence les

étudiants, sont ainsi poussés et formés non seulement à apprendre les règles de la langue, mais aussi et surtout à *réfléchir* au mode de fonctionnement de la langue et de sa description. La grammaire cesse ainsi d'être une discipline aride et contraignante, qui oblige à apprendre et à pratiquer mécaniquement des règles¹ qui se trouvent parfois contredites par une réalité langagière qui laisse perplexes ceux qui n'ont pas l'habitude de comprendre et d'accepter le caractère inéluctablement relatif des règles dans la langue. Avec ce type d'attitude pratiquée, la grammaire devient un domaine et une discipline ouverte, où règle et emploi de la langue se déterminent, se soutiennent et ne se trouvent plus en conflits. L'idée d'*activité grammaticale* est au cœur de ce genre d'approche de la langue, et en tant que moyen pédagogique, cette démarche est la plus apte à mettre à la portée des locuteurs tous les atouts pour que ceux-ci arrivent vraiment à se forger une *compétence linguistique* et *communicationnelle* performante.

Un autre attribut important de l'ouvrage consiste dans sa façon efficace de présentation de la problématique afférente à chaque fait grammatical décrit. Chaque unité du livre – les chapitres -, est introduite

¹ Ce stéréotype partagé par un trop grand nombre d'apprenants dessert beaucoup l'apprentissage des langues en général et du français en particulier. C'est pourquoi une grammaire qui combat ce stéréotype et qui sait éveiller le goût pour la grammaire est d'autant plus méritante.

par un plan où sont précisés les aspects notionnels essentiels concernant le sujet abordé. La classe du pronom, par exemple, qui suit la présentation du nom et du groupe nominal¹, démarre par un examen critique des définitions de cette partie du discours. Après avoir relevé, tour à tour, les insuffisances de chacune des définitions traditionnelles prises isolément, l'auteur propose une définition complexe qui résulte au carrefour d'un ensemble de critères, tous nécessaires pour que les pronoms puissent être définis sans courir le risque du contresens, de l'incomplétude, et de la circularité. (cf. pp 75-76). Les propriétés morphologiques, syntaxiques, sémantiques et énonciatives contribuent de façon synergique dans la définition du pronom, classe si hétérogène. Ce type de description se retrouve d'ailleurs systématiquement lors de chaque forme grammaticale, tout le long de l'ouvrage.

Sans entrer dans les détails des longs débats théoriques qui accompagnent dans certains cas la

description des phénomènes dans la linguistique moderne, l'auteur ne manque pas d'évoquer des points de vue divergents significatifs lorsqu'il le juge nécessaire. Tel est le cas pour les controverses autour du pluriel de certains noms composés (p. 35) ou relativement aux frontières assignées aux objets d'étude de la pragmatique face à la sémantique (p. 5).

Le traitement d'une forme grammaticale dans le cadre d'un chapitre s'accompagne systématiquement d'interstices d'*histoire* de la langue, de dragées *Conseils pour l'analyse* encadrés, de mentions sur le « bon usage » de certains tours controversés, et de la rubrique *Points à considérer* qui clôt le chapitre. Cette dernière est significative du point de vue pédagogique. Elle rend saillants les aspects particuliers qui peuvent prêter à l'erreur à propos du phénomène étudié, ce qui munit le lecteur d'un moyen souple pour contrecarrer ces possibles erreurs. Pour les apprenants non natifs, cette rubrique devient particulièrement utile dans le travail en contrastivité.

Les *données* sur lesquelles s'appuient la description dans cet ouvrage se remarquent aussi par leur pertinence. L'auteur se méfie des exemples fabriqués², n'abuse pas des exemples littéraires³, et sélectionne avec attention des emplois attestés, authentiques de la langue vivante, qui

¹ A remarquer à ce titre le nouvel équilibre instauré entre la morphologie et la syntaxe, opéré par un renversement thématique. Au lieu de partir de la notion de GN et de procéder à une description en amont de ses parties constitutives, l'auteur part de la classe fondatrice du groupe syntaxique – le nom en l'occurrence –, montre comment celui-ci, par une sorte de coagulation, arrive à former un groupe syntaxique dont il est la tête, groupe de dimensions variables, et ce n'est qu'après qu'il revient à la description des autres classes de mots à nature nominale – les déterminants et les pronoms. A comparer à ce titre la structure de la *Grammaire méthodique...* de Riegel et alii.

² Tellement controversés dans la méthodologie de la linguistique.

³ Selon le modèle de Grevisse dans le *Bon Usage*, qui ne fait appel qu'à des exemples tirés d'auteurs.

confèrent un maximum d'argumentation à sa description. Comme partout, il prouve dans l'utilisation des exemples le même souci d'équilibre, de véridicité et d'objectivité dans la description de la langue.

Enfin, un dernier aspect non négligeable, digne d'être mis en valeur, porte sur le style de rédaction de l'ouvrage. Loin de l'austérité et du style impersonnel propres à la plupart des grammaires, cet ouvrage se remarque par une sorte d'allégresse qui marque l'écriture, sans que celle-ci nuise tant soit peu à son caractère scientifique. L'auteur s'y individualise, ses affirmations sont parfois empreintes d'inédit, de figurativité et d'humour, comme dans les exemples suivants :

i. *Les unités grammaticales qu'on appelle pronoms ne sont pas réunies par une structure logique rigoureuse mais par un air de famille* [n.s.]. (p. 75)

ii. *Armistice ? La bataille illustre clairement le face-à-face*

(mot composé invariable !) de deux conceptions des rapports de la langue et du monde. D'un côté, une langue immanente qui n'a pas à tenir compte du monde peut écrire au nom d'une règle interne un porte-avion. De l'autre, une langue en interaction avec le monde maintient un porte-avions (avis que partage le contribuable peu soucieux de dépenser tant d'argent pour un seul avion) [n.s.] (...) (p. 35).

La *Grammaire descriptive de la langue française* se range ainsi parmi les meilleurs ouvrages récents de ce genre, cumulant une série d'attributs positifs, mariant heureusement les fins scientifiques aux objectifs pratiques dans la description et l'enseignement du français actuel, et suivant d'une manière parfaite le principe de l'*utile dulci*.

Laura CÎȚU
Université de Pitești

L'ethos au carrefour des disciplines

(Ruth Amossy, *La présentation de soi : ethos et identité verbale*, PUF, collection « Interrogation philosophique », 2010)

Le groupe de recherche ADARR (Analyse du discours, argumentation et rhétorique) est formé par des chercheurs des départements de français de

l'Université de Tel-Aviv (UTA) et de l'Université Bar-Ilan. Les membres de l'équipe de recherche sont spécialisés en sciences du langage, en théorie de l'argumentation, en

sciences de la communication et en études littéraires. La spécificité du groupe ADARR consiste dans un effort conjugué pour intégrer dans un cadre cohérent les recherches menées à présent dans les domaines de l'argumentation, de l'analyse du discours et des sciences de la communication. Les études se poursuivent dans deux directions : élaboration théorique et recherches sur corpus. Cette démarche interdisciplinaire et transdisciplinaires se propose de mener des travaux sur des documents médiatiques, politiques, littéraires, historiques, etc., mettant en évidence leur fonctionnement discursif et argumentatif intimement lié aux enjeux éthiques et sociaux.

C'est dans cette direction que se situent les recherches menées par Ruth Amossy, chercheur coordinateur du groupe ADARR. Elle est l'auteur de nombreux articles sur des questions théoriques relatives à l'argumentation – l'ethos, la dimension argumentative vs. la visée argumentative, l'argument *ad hominem*, etc. Elle est l'auteur de plusieurs ouvrages sur le stéréotype et le cliché (*Les idées reçues*, 1991), ainsi que d'un livre de synthèse visant à intégrer dans un même cadre les études argumentatives et l'analyse du discours : *L'argumentation dans le discours* (2000, 2006, 2010). Elle a dirigé aussi *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos* (1999, Delachaux et Niestlé).

Son dernier ouvrage, *La présentation de soi : Ethos et identité verbale* (Editions PUF, collection

« Interrogation philosophique », 2010), est issu de cette même démarche de recherche sur la notion d'ethos. Aujourd'hui, la pertinence du terme déborde le domaine de l'éloquence et se trouve encadré dans des champs disciplinaires tels que la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours, la rhétorique contemporaine. Ces différentes approches peuvent être complémentaires, l'efficacité de la parole n'étant « ni purement extérieure (institutionnelle) ni purement interne (langagière) », comme le précise l'auteure à propos de l'approche à la fois pragmatique et sociologique de la rhétorique contemporaine qui permet ainsi « de travailler dans la matérialité du discours et d'analyser la construction de l'ethos en termes d'énonciation et de genre de discours » et « de souligner la dimension sociale de l'ethos discursif, mais aussi sa relation à des positions institutionnelles extérieures. » (*Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos* p. 147-148).

L'ouvrage *La présentation de soi : Ethos et identité verbale* constitue une revisite de la notion d'ethos, l'auteure examinant la question de cette dimension intégrante du discours en relation avec l'influence qu'elle peut exercer sur les autres: Comment cette image s'élabore-t-elle concrètement face aux autres ? Comment construit-elle des identités et exerce-t-elle une influence ?

L'examen de cette problématique repose sur l'analyse

de la notion d'ethos dans l'espace public, dans le monde professionnel, dans l'espace Web ainsi que dans les interactions quotidiennes. La première partie de l'ouvrage porte sur la présentation des fondements théoriques de la réflexion. Liée à l'acte d'énonciation, la notion d'ethos est reprise par plusieurs disciplines telles la pragmatique, l'analyse de discours, la rhétorique, la sociologie de la littérature. La présentation de soi est aussi mise en relation avec les modèles culturels (imaginaire social et stéréotypage) ou avec le pouvoir.

La seconde partie est consacrée aux modalités verbales de la présentation de soi. La fonction de persuasion de l'ethos installe le discours dans la situation de communication qui fait interagir le locuteur qui, par l'image de soi qu'il essaie de construire dans le discours, cherche à légitimer son statut et à

obtenir l'adhésion de son destinataire à l'univers de croyances qu'il propose et le lecteur qui, dégageant l'image discursive manifestée par les choix du locuteur au plan de la langue, du style, du ton, réagit à cet ethos discursif.

L'ouvrage *La présentation de soi : Ethos et identité verbale* montre que la problématique de l'ethos ne cesse de susciter des questions dans tous les domaines de l'activité humaine. S'adressant aux spécialistes en sciences du langage ou en sciences sociales tout comme au grand public intéressé par ce phénomène de la présentation de soi, l'ouvrage de Ruth Amossy constitue une synthèse riche en exemples extraits de la communication politique et médiatique, de la littérature ou des interactions sociales.

Cristina ILINCA
Université de Pitești

A Language Development Course

(Cornelia Coșer, Rodica Vulcănescu, *Developing Competence in English. Intensive English Practice*, Polirom, 2004)

This book is a language improvement course that you will find indispensable for both teachers and students whose first language is not English. Its primary aim is to offer plenty of language awareness material preparatory for the Baccalaureate, Cambridge, Oxford or

University entrance exams. The book is suitable for independent work as well as for classroom work for students from upper-intermediate to proficiency level.

The structures chosen as the focus for each of the grammar sections have been selected as representing areas that are central to

language use and that can also be problem areas. The approach is generally an exploratory one that asks students to rely on and activate their prior knowledge. This approach has been adopted in preference to one that is more explicit in presenting information about grammar. This is because, unlike many EFL students, the readers of this book will normally have studied these grammatical points before and probably do not need to be presented with information about them. Opportunities to reflect on and work out rules of grammar, as well as apply them, can be more valuable for these readers.

Developing Competence in English is organized in two main parts, either of them including as follows:

• *Part I* – Language Areas:

- check list questions revising the main grammar areas in English;
- language boxes;
- language exercises;
- reflection (“Thinking about”) activities.

• *Part II* – Language in Use:

- sets of activities on verb forms in context;
- sets of activities on error correction;
- sets of transformation activities;
- open cloze activities.

The book also contains a key to all exercises in Part I and II.

The activities used in all sections of the book vary in that sometimes they concentrate on grammar, sometimes on transformation exercises, sometimes on error correction, etc. Readers are provided with certain opportunities to examine their attitudes to student error, the value and role of error and also how and when to correct students. While doing this, they will also often have opportunities to work on language accuracy.

The Check List at the beginning of each section in *Part I* will introduce the reader to the main points covered in this section. The number of questions that are answered correctly will help the him/her identify his/her level and problem points. In the guide to the exercises the reader is either given the correct answer to the points in the Check List or sent to the rule or exercise where he/she can find it.

Most of the exercises in each section can be solved in the book itself, but for some of them a notebook is necessary. The exercises gathered under the title “Thinking about...” and marked with a T are good practice for advanced learners. They will make them think about the language, increasing their intuition and awareness of how the language works.

In the “Fill in and learn boxes” the learner has to complete the spaces in order to recreate the grammar rule while in the “Choose and learn” boxes he/she has to select the correct information from the underlined words. The literary

translation exercises have been chosen so as to require knowledge acquired or revised in each chapter. The translation situations become more complex as the learner progresses through the book.

The activities in *Part II* are based on the reader's capacity of inferring meaning from context and of understanding how the language works. They will develop the learner's awareness and will investigate areas that are a main source of mistakes or confusion for students of English.

As concerns the "Error Correction" section, it investigates main areas of confusion for all those who study English. The learner will be guided through the section, being gradually offered less help and more independence in identifying possible

mistakes and becoming aware of the way in which the language works. Finally, the reader can move on to the tasks in the "Transformations" and "Open Cloze" sections which will offer him a lot of models for his future exams and will help him build his confidence in using English.

Generally speaking, *Developing Competence in English* is intended for learners whose language is at good intermediate or a more advanced level. It also focuses on the language that teachers need for use in the classroom, for talking and reading about their work and for furthering their studies in English as a Foreign Language.

Nicoleta Florina MINCĂ
University of Pitești

Aventure sémantique en allemand, anglais et roumain

(Gina Măciucă, *Aventură semantică în trei limbi*, Editura Junimea, Iași, 2009)

Gina Măciucă est maître de conférences à l'Université « Stefan cel Mare » de Suceava, co-directeur du Centre de Recherches *Inter Litteras*. Ses travaux scientifiques (environ 50 études et 8 livres) sont groupés autour des problèmes de la sémantique, lexicologie, lexicographie en allemand, anglais et roumain. La passion pour les études comparatistes s'est concrétisée dans sa thèse de doctorat, intitulée

« Valori semantice și stilistice ale verbului în limba română, engleză și germană. Consonanțe și disonanțe » (2005), sous la direction du professeur Kurt Rein, renommé spécialiste en linguistique contrastive.

Après quelques contributions importantes dans le domaine des approches comparatives, parmi lesquelles nous citons « Verb Complementation in English » (2000), « The English Progressive at

Home and Away. Contrastive Analysis: German, Spanish, Romanian » (2004), la parution du livre « Aventura semantică în trei limbi » (Ed. Junimea, Iași, 2009) démontre que la problématique du sémantisme dans ces trois langues est loin d'être épuisée. Gina Măciucă propose une nouvelle aventure sémantique dans un volume totalisant près de 300 pages. Cette étude, comme l'indique le sous-titre « Echivalarea componentială intrasistemică a sintagmelor și locuțiunilor verbale funcționale în limbile germană engleză și română », traite la question de plus de 900 structures verbales en allemand, anglais et roumain. Il s'agit de 39 types d'équivalences, dont 32 principales et 7 secondaires. Divisé en six chapitres, le livre commence par un avant-propos intitulé « Observații preliminare », un bref aperçu des conclusions de l'auteur après ses longues recherches scientifiques sur la question en cause. Le deuxième chapitre, intitulé « Probleme de terminologie și congruență. Criterii ale echivalării componentelor SUV din germană și engleză cu cele LVF din română », propose quelques explications de terminologie dans le but d'une

meilleure compréhension de la nomenclature choisie dans l'approche adoptée en perspective : sens syntagmatique, famille syntagmatique, locution verbale fonctionnelle (LVF), syntagme verbal fonctionnel (SVF), etc. Le chapitre suivant « Calculul probabilităților de combinare » donne la possibilité à l'auteur d'utiliser le calcul de probabilités dans l'enquête de son corpus. L'inventaire de ces expressions représente une partie du chapitre « Minidictionar de SVF et LVF echivalate componential ». Le dernier chapitre du livre met en discussion des cas individuels d'équivalence, certains cas de duplicité référentielle et duplicité formelle, quelques syntagmes moins utilisés ou qui appartiennent à l'argot. Une attention spéciale est accordée aux syntagmes à connotation négative explicite et implicite ou à valeur stylistique. A la fin du livre, l'auteur propose un mini glossaire de terminologie, bien utile à la compréhension de cette étude, mais aussi à l'ensemble des analyses visant cette thématique.

Ana-Marina TOMESCU
Université de Pitești