



**LATVIJAS
UNIVERSITATE**

ANNO 1919

UNIVERSITY OF LATVIA

**LANGUAGE FOR
INTERNATIONAL
COMMUNICATION:
LINKING INTERDISCIPLINARY
PERSPECTIVES**



**LANGUAGE FOR INTERNATIONAL
COMMUNICATION:
LINKING INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES**

LANGUAGE FOR INTERNATIONAL COMMUNICATION:
LINKING INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES

This collection contains papers delivered at the 3rd international symposium Language for International Communication: Linking Interdisciplinary Perspectives held at the University of Latvia, Latvia, on May 26–27, 2016.

Editor-in-Chief: Dr. philol. Indra Karapetjana (University of Latvia, Latvia)

Managing Editor: Dr. paed. Dace Liepiņa (University of Latvia, Latvia)

Editorial Board:

English

Dr. philol. Maija Brēde (University of Latvia, Latvia)

Dr. philol. Jeļena Dorošenko (University of Latvia, Latvia)

Dr. paed. Monta Farneste (University of Latvia, Latvia)

Dr. philol. Dafinka Ivanova Genova (St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Turnovo, Bulgaria)

Dr. philol. Vita Kalnbērziņa (University of Latvia, Latvia)

Dr. habil. Irina Oukhvanova (Belarusian State University, Belarus)

Dr. philol. Gunta Roziņa (University of Latvia, Latvia)

Dr. philol. Andrejs Veisbergs (University of Latvia, Latvia)

Dr. philol. Galina Vishnevskaya (Ivanovo State University, Russia)

French

Dr. paed. Solveiga Ozoliņa (University of Latvia, Latvia)

Dr. phil. Jelena Vladimirska (University of Latvia, Latvia)

Spanish

Dr. philol. M^a Victoria López (Universidad Pública de Navarra, Spain)

Dr. philol. Anđelka Pejović (University of Kragujevac, Serbia)

Dr. philol. Alla Placinska (University of Latvia, Latvia)

© University of Latvia, 2016

ISBN 978-9934-18-189-4

CONTENTS

PAPERS IN ENGLISH

- Piotr Nagórka. DICTIONARY MAKING AND QUALITY EDUCATION 7
- María Luisa Carrió-Pastor. MULTIMODAL PERSPECTIVE
ON INTERNATIONAL DIGITAL COMMUNICATION
IN PROFESSIONAL ASSOCIATIONS 19
- Jekaterina Čerņevska. SCALARITY IN MECHANICAL
ENGINEERING DISCOURSE 31
- Georges Farid. INTEGRATION OR DISCRIMINATION
OF FRENCH FEMININE GRADES AND TITLES? 41
- Solveiga Ozoliņa. HISTORY OF ENGLISH STUDIES
AT THE UNIVERSITY OF LATVIA (1919–1990) 49

PAPERS IN FRENCH

- Ibtissem Chachou. LE PROBLEME DE L'IDENTIFICATION
LINGUISTIQUE DE L'ARABE PRATIQUE EN ALGERIE
DURANT LA PERIODE COLONIALE 61
- Natalia Dankova. ENSEIGNEMENT DES LANGUES
AU DE-LÀ DU PRINCIPE DE *POLITIQUEMENT CORRECT* 67
- Ksenija Djordjevic Léonard. L'ALTÉRITÉ CROISÉE DES CROATES
DU MOLISE 73
- Jelena Gridina. DYNAMIQUES DU PLURILINGUISME
ET DE L'ALTERITÉ DANS LES RÉSEAUX SOCIAUX
POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES 79
- Inmaculada Tamarit-Vallés. CONSTRUIRE UNE IDENTITÉ COLLECTIVE :
STRATÉGIES DE DIFFUSION DANS LA COMMUNICATION
PROFESSIONNELLE INTERNATIONALE 89
- Olga Ozolina. L'ALTERITE ET LA VARIATION DES MOYENS
D'EXPRESSION DU MÊME CONTENU:
RELATIONS ATTRIBUTIVES 95

PAPERS IN SPANISH

Alberto Torres Fernández. "HISTORIAS DEL KRONEM" DE JOSÉ ÁNGEL MAÑAS: RETOS DE COMPRENSIÓN Y TRADUCCIÓN	105
Felisa Bermejo Calleja. EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE "COMUNICACIÓN INTERNACIONAL"	113
David Pérez Rodríguez. LAS PRESUPOSICIONES DE LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA Y SUS APLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA	123
Juan Vela Bermejo. METÁFORA Y VALORACIÓN: JUICIOS EN EL DISCURSO ORAL Y COLOQUIAL	129

PAPERS IN ENGLISH

DICTIONARY MAKING AND QUALITY EDUCATION

PIOTR NAGÓRKA

University of Warsaw, Poland

Abstract. Dictionaries have played a defined role in assisting educational processes in specialist fields. Their didactic functions may include those of summarizing accumulated knowledge, assistance in knowledge organization and control over newly formed information. The article focuses on educational aspects that term specialists and lexicographers either take into account or may want to consider when creating dictionaries dedicated to specialist communities. The dictionary maker may program didactic functions in each of the creation stages: conceptual, semantic, and aesthetic. Novelties may come from linguistics and from related disciplines. When considering didactic functions throughout the dictionary making process, specialist lexicographers may create much more effective language instruments. These tools may facilitate field communication while answering educational needs in specialist communities.

Key words: reference works, dictionaries, conceptual modelling, semantic modelling, aesthetics, formal modelling, integrated method, pedagogical lexicography

Introduction

Reference works have facilitated educational processes in various fields of human activity from the earliest time, with efforts to organize information made ever since writing was invented and first documents developed (Glassner, 2000; Anderson, 2003: 472). A large body of literature has been devoted to pedagogical specialised lexicography (Hartmann, 1996; Fuertes-Olivera and Arribas-Baño 2008; Tarp, 2011; Binon and Verlinde, 2013). This paper presents an overview of reference works from the earliest to the latest publications, all dictionaries viewed as empirical sources to be analysed. This study has been conducted with the notion of *structure* viewed as the main criterion for source selection and analysis. Accordingly, the reference works subjected to analysis have been associated with dictionary making methods and qualified into broad classes. Several examples are provided for each lexicographic class to demonstrate elements which can facilitate the process of learning. This qualitative analysis leads to the discovery of an integrated approach, which can be used in current lexicographic endeavours. Results of such an analysis can assist in establishing

principles of good practice in specialised lexicography, oriented to educational needs and expectations of user communities.

1. Early works

Educational aspects have always shown through in works of reference. The earliest known glossaries were cuneiform tablets made ca. 2300 years BCE, the most prominent example being the bilingual *Harra = hubullu*. Its lexical lists are arranged by topic, where the first two chapters cover legal and business terms in Sumerian and Akkadian, and the following chapters include lists of expressions referring to trees, objects made of wood, domestic creatures, wild animals, parts of the body, *etc.* (Finkel, 2014; Lynch, 2016). The thematic glossary is preserved in the Louvre in Paris. Sumerian expressions translated into Akkadian produced bilingual textbooks of wordlists and mathematical problems with solutions. Made by teachers, these glossaries functioned as didactic tools. Students who completed the course of study successfully found employment as archivists, secretaries, accountants and merchants (Perry *et al.*, 2016: 14).

An alphabetical tradition in dictionary making was propagated by Robert Cawdrey. In 1604 this school teacher put together *A table alphabeticall conteyning and teaching the true writing, and vnderstanding of hard vsuall English words* (Cawdrey, [1604] 1997). An amalgam of previously existing publications, this unified, systematic and convenient work may be regarded as the first small, fully developed monolingual dictionary published in English (Peters, 2015: 187). The method of compilation based on alphabetical ordering of head words involved modifying definitions encountered in a number of resources used during his work. Cawdrey included instruction, where he explained the alphabetical order, which may not have been expected by contemporary users. In addition to the semasiological ordering of head words, educational value of his approach can be seen in the standardized form of definitions, which are kept simple, composed of synonyms where possible.

Convergence of the tradition of thematic lexicography, which was developing at a slow pace, and the theory and practice of ordering synonyms, which was gaining popularity in science, gave rise to the concept of describing language with thesaural relations (Hüllen, 2005: 3-4). In 1852 Peter Mark Roget created the first full thematic dictionary of related vocabulary, with the topical part divided into 6 classes, and the alphabetical part serving as an index. Roget's *Thesaurus of English Words and Phrases* was planned to function as a practical tool for writers working on new texts (Fischer, 2004: 42-43). The dictionary was to assist the writer in crossing language barriers by means of navigating the user to find alternative ways to express the same concept (Piotrowski, 1994: 107, 117). The project was a contribution to a new development in linguistic sciences (Hüllen, 2008: 110), as it lay the groundwork for linguistic semantics.

Based on the criterion of structure, all dictionaries published across the centuries can qualify under one of 3 general classes. These include dictionaries

whose words are grouped by general categorization, with the main focus on capturing concepts, e.g. Chinese *Er Ya* (Anon., [ca. 230 BCE] 2016), Greek *Onomasticon* (Pollux, [150-200] 1824), Chinese-Japanese *Wamyō Ruijūshō* (Shitagō, [931-936], 1667); dictionaries with vocabulary arranged alphabetically, e.g. *Deutsch-Lateinisches Wörterbuch* (Frisch, 1741), *Grand dictionnaire universel du XIXe siècle*, 17 vol. (Larousse, 1866-1890); and works with vocabulary organized by semantic linkages, e.g. *Thesaurus of English Words and Phrases* (Roget, [1852] 2004), *IEEE Thesaurus* (IEEE, 2014). The concept based dictionaries (Nesi, 2013: 280) contain broad classes of vocabulary in which connectors between terms remain implicit or intuitive, rather than clearly defined. The works which have been arranged alphabetically (Wiegand and Gouws, 2013: 95-96) can be described as employing convention to introduce order, a method especially useful where a large amount of vocabulary is the case. The dictionaries reliant on explicit semantic links (Bergamaschi *et al.*, 2012: 142), e.g. *IEEE Thesaurus*, provide useable schemes of thought in a concrete field.

2. Integrated method

Although the dictionary types are separated by a very fine line, with modern day lexicographers promoting an integrated (combined) approach, one can infer that relevant educational aspects can be featured in three language modelling areas, namely conceptual (*i.e.* cognitive, thematic, accumulative, *etc.*), formalized (*i.e.* alphabetic, aesthetic, formal, demonstrative, presentational, *etc.*), and semantic (*i.e.* organizational, relational, systemic, *etc.*). For the sake of example, in dictionaries organized by concept, educational value can be seen in limiting concepts signaled to the reader, resulting in a reduced number of words in definitions (Rasmussen 2010: 158), the trend started by M. West and J. Endicott (1935). Didactic functions related to the formal aspects of dictionary making are founded on modelling vocabulary display modes in terms of their appeal to the user, *i.e.* through aesthetics. A dictionary's didactic value can also be enhanced by including in its structure semantic relationship markers diagnosed in the field of description.

An integrated approach was initiated in the United States and Great Britain in mid-1950s in the fields of information science and translation studies (Roberts, 1984: 276-281). The scholars agree that when building thesauruses, which contained alphabetic models of display, logical relationships deserve special attention (Masterman *et al.*, 1959: 917-924). The concept of thesauri has left an imprint on lexicography to such an extent that the presentation of links between concepts is now considered seriously while making dictionaries for users no matter which field they represent. With rapid cultural and technical progress, lexicographic assistance appears to be especially needed in professional education. With dictionary markets expanding, both printed and electronic works come into focus, the latter exploiting advantages offered by the Internet. As a consequence, the volume of resources for lexicographic research may be unprecedented in the history of the discipline.

2.1. Concept based modelling

Dictionaries can be optimized to meet didactic needs in either of the established production zones, i.e. conceptual modelling, semantic modelling and formal modelling. When shaping the conceptual aspects, which came to the fore in the earliest lexicographic works, one should take into account factual data encoded in language. Collecting of language data referring to concepts is rightfully regarded as the first stage in making dictionaries, with concept markers treated at this phase as temporary conceptual labels. Educational aspects of reference works manifest themselves in current lexicographic products. The case of the above mentioned reduced number of words in definitions is characteristic of general learner's dictionaries, such as *MacMillan English Dictionary for Advanced Learners* (Rundell, 2002), where 2500 of the most common words are used to provide explanations under headwords. Synchronously, modern professional lexicons, the number of entries limited by subject, are constantly enlarged by including new terms (referring to general concepts) and proper names, such as personal names and appellations (referring to individual concepts). This tendency can be illustrated by P.H. Matthew's *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*, 3rd edition (2014), where terminological entries, such as 'cataphora', 'categorical grammar' and 'classeme', coexist with various proper names, such as 'Chomsky, Noam Avram', 'Cognitive Linguistics' and 'Geneva School'.

Another recent example of conceptual modelling in lexicography in view of users' educational needs is proposed by the lexicographers of the University of Oxford, who have enhanced search options by providing users with external links to further information. The offer materializes in OUP's collection of specialist lexicons, published both in print and as e-books. These works include T. Harcup's *A Dictionary of Journalism* (2014), D.A. Bender's *A Dictionary of Food and Nutrition*, 4th edition (2014), P.H. Matthew's *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*, 3rd edition (2014), C. Baldick's *The Oxford Dictionary of Literary Terms*, 4th edition (2015), *A Dictionary of Business and Management*, 6th edition (Law, 2016), etc. Each of the dictionaries has a companion website, where users are directed when searching for information additional to what has been presented to them in the dictionary article. For the sake of example, the definition of the term 'sonnet', found in *The Oxford Dictionary of Literary Terms*, has a corresponding entry in its companion website, which offers a link to an online archive of sonnets, the latter taken as a broad set of concepts employed by lexicographers in their work. Analogically, the entry term 'slow journalism' found in *A Dictionary of Journalism*, directs the reader to the press article where the expression was originally used, and the entry 'WHO', found in *A Dictionary of Food and Nutrition*, refers the reader to the World Health Organization's official website.

The practice of incorporating in dictionaries options of 'semantic zooming', where the user can satisfy their curiosity, so far much limited by the scope of the static dictionary's entries, corresponds to the very idea of education, understood as a didactic process whose main aim is to structure experiences of

the beneficiary of didactic activities in a desired direction (Shukla, 2005: 70). With growing demand for relevant information, specialist dictionaries understood as open conceptual models designed to meet didactic expectations are needed now more than ever. From this perspective, particularly necessary seems responsible incorporation of new concepts by careful selection of additional resources linked with the core thematic area covered in a dictionary's definitions. Attentive treatment of conceptual data linked with the main structure should strengthen the quality of conceptual models regarded as didactic tools. This treatment enhances the functionality of the work by adapting its structure so that the dictionary can be seen as combined with other information objects, whose structures may be of diverse character. As with many objects studied in science (Kazamie, 2009: 47), it may be the adaptability of reference works that will guarantee their longevity. Importantly, such a broad and concretized perspective may indicate new candidate terms and thus facilitate regular revisions of the model to maintain its optimal relevance.

2.2. *Semantics based modelling*

In the phase of semantic modelling lexicographers pay special attention to uncovering relations between accepted concepts. This activity has traditionally been regarded as a stage following the establishing of relevant concepts (ISO, 25964-1: 15). The current reference works can be considered to show semantic aspects which serve the improvement of the process of learning. Usually, the number of relationship markers in such works range from several to a dozen or so, and rarely exceed a few dozen items. Although general purpose dictionaries are characterized by shallow hierarchical structures, owing to the ambiguity of units of the underlying general language lexicon, and professional dictionaries tend to have deep hierarchical structures when constructed on special language lexicons, whose elements are less ambiguous, the relationships between terms and the relationships between LGP units do not differ in character (Cabr  Castellv , 1999: 82). The online dynamic dictionary *Visuwords*TM is probably the first one to capture a large number of semantic relationships in English for general purposes. This instance marks the tendency to follow in general language lexicography the trend set by authors of specialist dictionaries (Pearson, 1998: 6), where an increasing number of semantic relationships are mirrored to help learners understand the subject. While specialist dictionaries may differ in terms of their complexity, they are typically characterized by deep structures. For example, the *Thesaurus of Oenology* (Nagórka, 2013), where the semantic structure has been made explicit, reaches the depth of 10 levels in the hierarchy of senses.

With a growing number of lexicographic works released both in print and online, markers of semantic relationships used as didactic aids are gaining new ground and recognition. For instance, a companion website designed for *The Oxford Dictionary of Quotations*, 8th edition (Knowles, 2014), contains audio links that present selected quotations in the original. The audio links, which can be regarded as thesaural relationships of a new type, provide access to such

materials as ‘Queen Elizabeth II Broadcasts Christmas Message’ (25th Dec. 1963), ‘Reagan on the Challenger Disaster’ (23rd Mar. 1983), ‘Tony Blair on the Death of Princess Diana’ (31st Aug. 1997), *etc.* Moreover, the dictionary contains web links which lead the user to websites dedicated to a number of notable authors, including Herman Melville, William Shakespeare, David Thoreau, *etc.* With this technological change, the gap once present between dictionary and encyclopaedia, largely bridged by P. Larousse’s *Grand dictionnaire universel du XIXe siècle*, 17 vol. (1866-1890), is now practically eliminated. For example, in *BrainyQuote*[®], an online dictionary cum encyclopaedia, the user can either perform a free search, or search for quotations by author or topic, with alphabetical lists available. Lists of most popular authors and topics are also provided as a search suggestion. Along with the name of author, information is given concerning their nationality, dates of birth and death, with external links provided to Amazon, where one can find further information about the author. The transformation of a dictionary cum encyclopaedia into an accessible digital library seems almost complete.

Several present-day dictionaries can serve as examples of rethinking the overall structure of a reference work with the learner’s needs in mind. One work of this kind is *Dydaktyczny słownik terminologii lingwistycznej*, created by J. Lukszyn and W. Zmarzer (2008), its structure determined by the division of linguistics into 4 widely recognized definitions of the discipline. Similarly, in *Thesaurus of Oenology* (2013) the field of winemaking has been categorized into 3 thematic areas. In both cases the base concepts form broad categories, indicated with every defined term, so that the user should know to which category a concrete term belongs. The dictionaries also combine presentation modules by thematic progression. The display modules are organized from general to specific, with relevant patterns of thematic progression designed to improve the clarity of description (Hatim, 2001: 265; Wei, 2016: 78-84). An increased number of conceptual links made explicit allows the user to make a conscious choice and offers them autonomy in the process of learning, limited only by the scope of work and the number of semantic markers selected. Linking content display modules from general to specific often finds justification in didactic practice. It seems legitimate that structured language models should be encouraged, with attention paid to such aspects as their intuitive character, language data organized at all levels of description, and the resultant lexicon structure tailored to the educational needs and expectations of the user, ranging from basic to advanced. With Google still setting the trend in the field of information management (Burns and Sauer, 2014), lexicographers are now expected to design ‘intelligent’ models, printed and electronic, where links operate in the background. Such models should offer search directions to the user and react effectively to queries.

2.3. Aesthetics based modelling

Modelling formal aspects of language data requires the use of latest technical advancements and multimedia. At this stage the main focus is on formal adjustments. Once the content has been established, the lexicographer needs to

decide how this content should be presented to instigate the process of learning. Technical tools used by dictionary makers may decide how attractive a reference work will appear to the user, and how effective their learning will be. With special formal effects playing an ever more important role, this stage in the modelling of language may be referred to as based on aesthetics. Importantly, when the decision is made to rely mainly or exclusively on the alphabetic display, a corresponding semantic web should still hold the structure together. Whatever the platform of presentation, the underlying semantic base will guarantee that every term introduced will be relevant and none of them will be accidental. In the case of electronic works, this may be reflected in the dictionary search engine reacting to queries by providing the user with related results. Audios and visuals combined with semantic guidelines are present on the companion website for *The Oxford Dictionary of Quotations*, 8th edition (Knowles, 2014). In this work, aesthetic aspects seem to be employed less to attract the user than to guide them to and provide them with quality content. Nonetheless, in this and other works, aesthetics used for a rich presentation of content come to be seen as an added value.

In a number of dictionaries, visual aspects are of particular weight, treated as access points to extra content. In *Dictionary of Food: International Food and Cooking Terms from A to Z*, 2nd edition (Sinclair, 2005), a picture of a chef's hat presented with select terms indicates dishes that can be reproduced easily by both a professional cook and an amateur. Similarly, the above mentioned *Thesaurus of Oenology* (Nagórka, 2013) exemplifies the use of colours as additional symbols of 3 basic winemaking categories. These colour markers serve as indicators, assisting users in allocating terms to each category. Although the choice of colours has been carefully made and seems justified by the character of referents covered by each category, experimental research is being conducted into concrete effects that colours linked with a professional field may have on learning. Authors of *BrainyQuote*[®], the world's largest quotation site, which may qualify as a dictionary of a different kind, make use of eye-catching visualizations. Still, the photographs used in this reference work are only loosely connected with the verbal message carried by quotes, and their attractiveness seems a dominant factor, more important than their functionality. The functional approach to including nonverbal information in dictionaries is still rather rare (Ragg, 2011: 179), but with new data on positive didactic effects of combining verbal and nonverbal information for use in reference works this state of affairs may soon be changing.

Many dictionary makers take heed of the aesthetic appeal of their works, without paying much attention to how this appeal corresponds to the topic. This approach still seems to make sense, as the main educational goal has always been related to attracting attention. This is the case with the already mentioned *Visuwords*[™], an online dynamic dictionary, in which coloured geometric figures are proposed as effective symbols of semantic and derivational relationships, alternative to those promoted by ISO. The work, covering the conceptual field of English for general purposes, also contains vocabulary items inserted in round graphic objects whose colour is determined by a corresponding part of speech.

The main aim behind the use of colour markers seems related to a differentiation of conceptual links and objects to build a general purpose conceptual map. The user can become attracted by its visuals and interactive elements, while appreciating the resultant clarity of description. Conversely, bilingual *Diccionario de términos económicos, financieros y comerciales. Inglés-Español / Dictionary of Economic, Financial, and Commercial Terms. English-Spanish* (Alcaraz Varó, Hughes and Martínez, 2012) is a printed dictionary whose visual appeal has been restricted to the colourful front page, its vocabulary ordered alphabetically. Nevertheless, this dictionary covers different word classes employed in specialist communication, which may be viewed as a significant advantage over dictionaries where all terms are nominalized. The work includes not only nouns, but also adjectives, verbs and prepositions, and provides contextual examples of vocabulary use.

Conclusions

Dictionary elements promoting the process of learning have generated lexicographers' interest from time immemorial. The need to provide to the market dictionaries which would capture the changing language environment is now more than obvious. The qualitative analysis of reference works may assist in working out methods of achieving this goal by highlighting educational aspects found in dictionaries made with the use of diverse approaches, i.e. conceptual, semantic, and formal, while indicating the possibility of adopting the integrated method. Several attempts at combining all three methods of language modelling in the terminological work have already been made, as is evident from the review of dictionaries based on the criterion of structure. The diachronic analysis has indicated a natural order of activities in the combined (i.e. integrated) approach, from those oriented to finding relevant concepts, to those concretizing conceptual links, to those that seek optimal forms of expression to present the content. As the combined approach is characteristic of only a few publications covered in the review (notably *Thesaurus of Oenology*, *Visuwords™* and *BrainyQuote®*) more light should be shed on the potential behind each method to encourage their combination. The following findings can be reported on the educational aspects of lexicographic structure, with a recommendation to implement them to improve the processes of learning.

It is becoming more and more common to optimize the number of concepts throughout the dictionary structure, the definitions designed with care as sources of prospective candidate terms. Concepts are captured using various forms, including nonverbal markers (photographs, audios, videos, etc.), the latter considered for inclusion as supportive means to stimulate the didactic processes. Most often, nonverbal incentives concern individual concepts, referring to persons, events, singular objects, etc. Proper names and their nonverbal counterparts appear to have a stabilizing effect on the user knowledge, as their referents often constitute real objects, many of which are empirically testable. By imparting to dictionaries new characteristics, the individual concept markers transform these dictionaries into interactive encyclopedias. With voluminous language data,

the lexicographer is expected to indicate a degree of their relevance. Authors of online reference work *CollinsDictionary.com* present statistics to show word usage trends over the last 10, 50, 100 and 300 years, and thus invite the user to make their choices and share responsibility for learning. The conceptual work involves preliminary interpretations of concept projections, viewed as systemic features of thought units captured with the use of selected morphemes (Antia, 2000: 113). Work on the motivations of terms, a procedure related to quality assessment of candidate terms, can ensure the relevance of term units, and constitutes a prelude to studying conceptual links, the aim being to create an optimal conceptual map (Buzan and Griffiths, 2014: 24).

An increase in the number of semantic relationship markers seems necessary in the age of an unprecedented flood of information. The greater number of links between terms results from greater control imposed on the language data subjected to analysis. The reference works constructed on the basis of deep systematization can translate into better understanding of the topic by the user. A resultant network of carefully selected semantic paths allows the reader to follow their points of interest in a way that leads to learning, while offering a certain amount of autonomy. While proper names constitute the rarest kind of units in dictionaries because of their large number, examples show a growing interest of lexicographers in capturing instantial links (De Santis *et al.*, 2009: 57), as users are looking for concrete points on the conceptual map to render their knowledge more stable. Technical advancements take the instantial relationship to a new level. The link of exemplification, referring users to *event, place, cultural institution, etc.* (Nagórka, 2014: 38), has gained a new lease of life. Static images, videos, audios, *etc.* provide illustration for the names of individual concepts. Numerous examples show display modules in dictionaries as interrelated. Ordering these modules by thematic progression and increasing specificity is gaining recognition for the didactic value of these procedures. Some dictionaries offer the user free search options, with relevant semantic links operating effectively in the background. With web sites used as dictionary platforms, the boundary between lexicography and information design is now being blurred.

With 'aesthetics' becoming a byword for various aspects of language form, the modelling of formal aspects of a reference work assumes a framework related to the predicted level of its attraction to the user. Lexicographers are expected to condense and systemize language data, and use graphic, audio and video programs to design information for a number of platforms. An OUP combination of printed platforms and companion websites is an idea that can attract new groups of users. Cooperation with information experts, such as information architects and web designers (Hoekman, 2016), seems indispensable. The design of a specialist dictionary is determined both by the knowledge and skills of lexicographers, and by the needs of the users (Fuertes-Olivera and Arribas-Baño, 2008: 2-3). With the didactic rule of maintaining symmetry in teaching materials and services, the user oriented design should influence all components of a dictionary, the aesthetic elements not reduced to the front page, but distributed symmetrically.

The focus on the aesthetic aspects is expected to help initiate the process of learning and keep the user interested by stimulating their epistemic curiosity of exploring new concepts. The most recent investigations on combining verbal and nonverbal forms (Zmarzer, 2011) may mark the beginning of an advanced research into didactic efficiency of diverse modes of presentation. An array of carefully selected colours may prove valuable when presented for reasons related to aesthetics combined with those related to signals of content. Corpus based examples of the use of words are repeatedly confirmed as useful to learners.

References

- Anderson, J.D. (2003) Organization of knowledge. In J. Feather and P. Sturges (eds.), *International Encyclopaedia of Information and Library Science*, 2nd edition (pp. 471-489). London and New York: Routledge.
- Antia, B.E. (2000) *Terminology and Language Planning. An alternative framework of practice and discourse*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bergamaschi, S., Domnori, E., Guerra, F., Rota, S., Lado, R.T. and Velegrakis, Y. (2012) Understanding the semantics of keyword queries on relational data without accessing the instance. In R. De Virgilio, F. Guerra and Y. Velegrakis (eds.), *Semantic Search over the Web* (pp. 131-158). Heidelberg / New York / Dordrecht / London: Springer-Verlag.
- Binon, J. and Verlinde, S. (2013) Electronic pedagogical dictionaries. In R.H. Gouws, U. Heid, W. Schweickard and H.E. Wiegand (eds.) *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Supplementary Volume: Recent Developments with Focus on Electronic and Computational Lexicography* (pp. 1035-1045). Berlin / Boston: Walter De Gruyter.
- Burns, C. and Sauers, M.P. (2014) *Google Search Secrets*. Chicago: Neal-Schuman / ALA.
- Buzan, T. and Griffiths, C. (2014) *Mind Maps for Business. Using the ultimate thinking tool to revolutionize how you work*, 2nd edition. London: Pearson Education Limited.
- Cabré Castellví, M.T. (1999) *Terminology. Theory, methods and applications*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- De Santis, B., Tiberi, M. and Mazzocchi, F. (2009) New perspectives in developing multilingual thesauri. In *La ricerca nella comunicazione interlinguistica. Modelli teorici e metodologici* (pp. 53-67). Milano: Franco Angeli.
- Finkel, I. (2014) *The Ark before Noah. Decoding the Story of the Flood*. London: Hodder and Stoughton.
- Fischer, A. (2004) The notional structure of thesauruses. In C.J. Kay and J.J. Smith (eds.), *Categorization in the History of English. Current Issues in Linguistic Theory* (pp. 41-58). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Fuertes-Olivera, P.A. and Arribas-Baño, A. (2008) *Pedagogical Specialised Lexicography: the Representation of Meaning in English and Spanish Business Dictionaries*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Glassner, J.J. (2000) *Écrire à Sumer. L'invention du cunéiforme*. Paris: Seuil.
- Hartmann, R.R.K. (1996) Lexicography as an applied linguistic discipline. In R.R.K. Hartmann (ed.), *Solving Language Problems from General to Applied Linguistics* (pp. 230-244). Exeter: Exeter University Press.
- Hatim, B. (2001) Text linguistics and translation. In M. Baker and K. Malmkjær (eds.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 262-265). London and New York: Routledge.
- Hoekman, R.M. (2016) *Experience Required. How to become a UX leader regardless of your role*. San Francisco: New Riders, Peachpit, Pearson Education.
- Hüllen, W. (2005) *A History of Roget's Thesaurus: Origins, Development, and Design*. Oxford: Oxford University Press.

- Hüllen, W. (2008) English onomasiological dictionaries and thesauri. In H. Momma and M. Matto (eds.) *A Companion to the History of the English Language* (pp. 103-112). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- ISO 25954-1 (2011) *Information and Documentation – Thesauri and Interoperability with Other Vocabularies – Part 1: Thesauri for information retrieval*. Geneva: ISO.
- Kazamie, M. (2009) *The Designs of Biological Forms, Development, and Initiation of Cancer*. Indiana: AuthorHouse.
- Lynch, J. (2016) *You Could Look It Up. The Reference Shelf from Ancient Babylon to Wikipedia*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Masterman, M., Needham, R.M. and Spärck-Jones, K. (1959) The Analogy between mechanical translation and library retrieval. *Proceedings of the International Conference on Scientific Information*, November 1958, Vol. 2 (pp. 917-936). Washington, D.C.: National Academy of Sciences.
- Nagórka, P. (2014) Pragmatyka lingwistyczna. In W. Zmarzer and T. Michta (eds.), *Narzędzia pracy lingwistycznej* [Tools of Linguistic Work] (pp. 25-39). Warszawa: Instytut Rusycystyki, Wydział Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski.
- Nesi, H. (2006) Dictionaries. In M. Byram and A. Hu (eds.), *Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 280-282). New York: Routledge.
- Pearson, J. (1998) *Terms in Context*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Perry, M., Chase, M., Jacob, J.R., Jacob, M.C., Daly, J.W. and Von Laue, T.H. (2016) *Western Civilization: Ideas, Politics, and Society* (11th edition). Boston: Cengage Learning.
- Peters, P. (2016) Lexicography: the construction of dictionaries and thesauruses. In K. Allan (ed.) *The Routledge Handbook of Linguistics* (pp. 187-204). New York: Routledge.
- Piotrowski, T. (1994) *Z zagadnień leksykografii*. Warszawa: PWN.
- Ragg, D.M. (2011) *Developing Practice Competences. A Foundation for Generalist Practice*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Rasmussen, S.L. (2010) *To Define and Inform: An Analysis of Information Provided in Dictionaries Used by Learners of English in China and Denmark*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Roberts, N. (1984) Historical Studies in Documentation. The Prehistory of Information Retrieval Thesaurus. *Journal of Documentation*, Dec. 1984, Vol. 40, No. 4 (pp. 271-285).
- Shukla, R. (2005) *Dictionary of Education*. New Delhi: Kul Bhushan Nangia APH Publishing Corporation.
- Tarp, S. (2011) Pedagogical lexicography: towards a new and strict typology corresponding to the present state-of-the-art. *Lexicos* 21, Jan. (pp. 217-231).
- Wei, J. (2016) *Theme and Thematic Progression in Chinese College Students' English Essays*. Singapore: Springer Science + Business Media Singapore.
- Wiegand, H.E. and Gouws, R.H. (2013) Macrostructures in printed dictionaries. In R.H. Gouws, U. Heid, W. Schweickard and H.E. Wiegand (eds.), *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Supplementary Volume: Recent Developments with Focus on Electronic and Computational Lexicography* (pp. 73-109). Berlin / Boston: Walter de Gruyter.
- Zmarzer, W. (ed.) (2011) *Języki wiedzy*. Warszawa: Instytut Rusycystyki, WLS UW.

Sources analysed

- Alcaraz Varó, E., Hughes, B. and Martínez, J.M. (2012) *Diccionario de términos económicos, financieros y comerciales. Inglés-Español / Dictionary of Economic, Financial, and Commercial Terms. English-Spanish*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Anon. ([ca. 230 BCE] 2016) 爾雅 (*Er Ya*). In D. Sturgeon (ed.), *Chinese Text Project*. Available from: www.ctext.org [Accessed 9 June 2016].

- Baldick, C. (2015) *The Oxford Dictionary of Literary Terms*, 4th edition. Oxford: Oxford University Press. Available from: <http://www.oxfordreference.com/page/litterm> [Accessed on 11 May 2016].
- Bender, D.A. (2014) *A Dictionary of Food and Nutrition*, 4th edition. Oxford: Oxford University Press. Available from: <http://www.oxfordreference.com/page/foodnut> [Accessed on 20 May 2016].
- BrainyQuote®. Available from: www.brainyquote.com [Accessed on 11 May 2016].
- Cawdrey, R. ([1604] 1997) *A table alphabeticall conteyning and teaching the true writing, and vnderstanding of hard vsuall English words*. Toronto: Web Development Group, UT Library. Available from: www.library.utoronto.ca [Accessed on 11 May 2016].
- CollinsDictionary.com. Glasgow: HarperCollins Publishers. Available from: www.collinsdictionary.com [Accessed on 14 June 2016].
- Frisch, J.L. (1741) *Teutsch-Lateinisches Wörterbuch*. Berlin: Christoph Gottlieb Nicolai.
- Harcup, T. (2014) *A Dictionary of Journalism*. Oxford: Oxford University Press. Available from: <http://www.oxfordreference.com/page/journalism> [Accessed on 17 May 2016].
- IEEE (2014) *IEEE Thesaurus, Version 1.0*. The Institute of Electrical and Electronics Engineers. Piscataway, NJ: IEEE.
- Knowles, E. (ed.) (2014) *The Oxford Dictionary of Quotations*, 8th edition. Oxford: Oxford University Press. Available from: <http://www.oxfordreference.com/page/quotations> [Accessed on 9 May 2016].
- Larousse, P. (1866-1890) *Grand dictionnaire universel du XIXe siècle*, 17 vol. Paris: Librairie Larousse. Available from: <http://gallica.bnf.fr> [Accessed 10 June 2016].
- Law, J. (2016) *A Dictionary of Business and Management*, 6th edition. Oxford: Oxford University Press.
- Lukszyn, J. and Zmarzer, W. (ed.) (2009) *Dydaktyczny słownik terminologii lingwistycznej*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych, Uniwersytet Warszawski.
- Matthew, P.H. (2014) *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*, 3rd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Nagórka, P. (2013) *Thesaurus of Oenology*. Warszawa: Piotr Nagórka / Linguistic Modelling. Available from: www.linguisticmodelling.eu [Accessed on 7 May 2016].
- Pollux, J. ([ca. 150-200 CE] 1824) *Onomasticon*. Vol. 1-3 (W. Dindorf). Leipzig: Kuehn. Available from: www.archive.org [accessed on 9 June 2016].
- Roget, P.M. ([1852] 2004) *Thesaurus of English Words and Phrases*. Salt Lake City: Project Gutenberg. Available from: www.gutenberg.org [Accessed on 17 June 2016].
- Rundell, M. (ed.) (2002) *MacMillan English Dictionary for Advanced Learners*. Oxford: MacMillan Education.
- Shitagō, M. ([931-936] 1667) *Wamyō Ruijūshō*. Michigan: The University of Michigan Libraries. Available from: <http://mirlyn.lib.umich.edu> [Accessed on 10 June 2016].
- Sinclair, C. (2005) *Dictionary of Food: International Food and Cooking Terms from A to Z*, 2nd edition. London: A & C Black.
- Visuwords™. Available from: <http://visuwords.com> [Accessed on 17 May 2016].
- West, M. and Endicott, J. (eds.) (1935) *The New Method English Dictionary*. London: Longmans, Green.

Piotr Nagórka (DA, Assist. Prof.) is currently working at the University of Warsaw, Poland. His research interests include languages for specific purposes, specialised lexicography, and interpreting. Email: piotrnagorka@uw.edu.pl.

MULTIMODAL PERSPECTIVE ON INTERNATIONAL DIGITAL COMMUNICATION IN PROFESSIONAL ASSOCIATIONS

MARÍA LUISA CARRIÓ-PASTOR

Polytechnic University of Valencia, Spain

Abstract. This study presents the analysis of webpages dedicated to the promotion of medical associations. The main aim of this study was to detect the visual and textual metadiscourse devices used to communicate internationally in a digital medium, that is, webpages. The relationship between text and images and the ways in which professionals communicate with their colleagues were analyzed, paying special attention to the metadiscourse strategies used by webpage designers to engage readers in multimodal discourse. The different approaches to multimodal discourse analysis explain this new view of discourse, analysed as a blend of various modes of communication, creating a new global meaning that includes several ways of multimodal configurations. In order to carry out this research, first thirty webpages of congresses related to professional associations were analyzed. Hedges, attitude markers and engagement markers were identified to be contrasted with the visual attitude markers included in these webpages and to engage them in the publications of the congresses. Second, the results revealed the different devices and images that are used to call their attention and finally conclusions were drawn.

Key words: professional communication, medical associations, multimodality, metadiscourse strategies, webpages, visual metadiscourse

Introduction

It should be considered that the cultural influence on communication is closely associated with such concepts as freedom, creativity, style, self-assurance and alike. In this regard, culture influences whether and how individuals express their thoughts and how they communicate. In general, human beings conceptualize cultural features in different ways, and this is reflected in discourse. After the analysis of these differences, linguists can study, understand and thus, explain language change and evolution.

It should be taken into account that every speaker processes reality in his/her own way, and the transmission of this reality is, in turn, bound by a degree of

subjectivity. In this sense, speakers may think about the same idea, but how that idea is communicated might differ depending on such factors as culture, social or professional status, academic background, family, education, mother tongue, genre, self-esteem, and so on (Carrió-Pastor, 2014; Alonso Almeida and Carrió-Pastor, 2015; Carrió-Pastor, 2016a, 2016b).

Pragmatics, which focuses on how human beings communicate and transmit reality to receivers, is the linguistic theory associated with different moods of communication as well as with various ways of understanding language. In this paper, the pragmatic elements of language are analysed from the point of view of the sender and the receiver. More specifically, I concentrate on use of metadiscourse strategies in digital communication. Metadiscourse (Hyland, 1998, 2005; Gillaerts and de Velde, 2010; Mur Dueñas, 2011; Carrió-Pastor, 2014, 2016a, 2016b) is considered to play a key role in shared knowledge construction through managing the interactions between readers and writers who may come from the same discourse community with common cultural and rhetorical practices. It is usually used to carry out a cross-cultural exploration of interpersonality mainly in academic English, but in this study the taxonomy of Hyland (2005) is used to study professional communication in digital environment. Metadiscourse is divided into two categories by Hyland (2005): interactive, which aims at organising information depending on the needs and expectations of the reader, and interactional, which intends to stimulate interaction between the writer and the reader. The former category is divided into transitions, frame markers, endophoric markers, evidentials and code glosses. The latter one, which is of interest to the present study, is composed of the following sub-categories: boosters, hedges, attitude markers, engagement markers and self-mentions. Hyland (2005: 175) considers that making a stance by personal style and interpersonal strategies entail positioning or adopting a point of view. Stance features include several aspects such as ones' own authority, opinion, commitments, disguisable involvement, and tentativeness and Hyland (2005) includes these features in the interactional category (Sayah, 2014: 594).

In this analysis, I am interested in the way writers try to attract the attention of the readers of webpages and the members of professional associations. In particular, I focus on the study of three interactional strategies: hedges, attitude markers and engagement markers.

The first sub-category, that is hedges, involves the reader in the argument and the devices used function (Hyland and Tse, 2004: 169) to '(...) withhold [the] writer's full commitment to [a] proposition'. Hedges can be used to express imprecision, limiting the writer's full commitment to what is stated and may be the result of social or professional conventions. Hyland and Tse (2004) mention that hedges can include various linguistic markers, for instance, *might*, *perhaps*, *it is possible* and *about*. Furthermore, Hu and Cao (2011) propose the inclusion of modal auxiliaries (e.g. *might*, *could*, *may*, *can*, *would*), epistemic lexical verbs (e.g. *seem*, *assume*, *suggest*), epistemic adjectives and adverbs (e.g. *perhaps*, *likely*, *mainly*) and miscellaneous expressions (e.g. *in general*, *assumption (that)*).

The second sub-category studied in this paper is attitude markers, defined by Mur Dueñas (2011) as items which show the writer's perception of given parameters or entities. Some examples of attitude markers are: *agree, prefer, remarkable, important*, etc. Attitude markers show the attitude of the writer towards the propositional content rather than commitment to the truth-value.

The third sub-category of interest in this study is engagement markers, which are the elements through which scholars bring the readers into the text, involving them in the negotiation of academic knowledge. Hyland (2005: 176) describes engagement as “the alignment dimension where writers acknowledge and connect to others, recognizing the presence of their readers, pulling them along with their argument, focusing their attention, acknowledging their uncertainties, including them as discourse participants, and guiding them to interpretations” and differentiates five classes: reader pronoun, imperative, questions, directives, and shared knowledge (Hyland, 2005). Mur Dueñas (2011) proposes the inclusion of only the following classes: personal references (e.g. *inclusive we, us, our, one, you, questions*), imperatives (e.g. *see, note that, cf.*) and directives (e.g. *should, need to, must*). In this sense, Hyland (2005) contemplates the use of engagement markers as a text characteristic which is considered as writers' recognition of their potential readers.

It should be taken into account that the interactional metadiscourse strategies explained above are important to study effective communication, but nowadays communication also includes semiotic ways of sending messages to receivers, for example images, as most information is transmitted through the Internet. In this sense, social semiotics draws attention to the fact that meanings always relate to specific societies and their cultures, and to the meanings of the members of those cultures (Kress, 2000; Kress and van Leeuwen, 1996, 2001; Norris, 2004; O'Halloran, 2004).

Global communication is carried out through the Internet as it provides many advantages for sending instant messages giving the possibility to integrate text and images (LeVine and Scollon, 2004). Many modes of communication are available on the web, and the concept of visual metadiscourse emerges as a blend of multimodality and metadiscourse. The combination of the study of texts and images from the point of view of the use of metadiscourse strategies is the starting point of this paper. Kumpf (2000: 401) defines visual metadiscourse as: ‘The linguistic concept of metadiscourse is expanded from the textual realm to the visual realm, where authors have many necessary design considerations as they attempt to help readers navigate through and understand documents’. It can be said that visual metadiscourse complements textual metadiscourse, that is, it considers readers' needs to give writers the standards which they may use to map the design of documents. Kumpf (2000) also establishes different categories of visual metadiscourse markers that could be applied to both hard and soft documents:

- First impression
- Heft (Length)

- Convention (readers' expectation appearance of document)
- Chunking (arrangements in parts to be processed by readers)
- External skeleton
- Consistency (consistent style or tone)
- Expense
- Attraction (interest and engage readers)
- Interpretation (explanation of tables)
- Style

Attitude markers, that is, the visual elements that show the attitude of the sender to the receiver, are specifically studied by Kumpf (2000), who distinguishes two categories:

- **Convention:** It describes what readers expect from the appearance of a document or web. The readers have expectations based on what they have seen before in other webs and how they are grouped into genres, cueing the reader regarding what to expect.
- **Attraction:** It is the document or web's ability to interest and highly engage readers; it forces them to continue reading after the first impression. Attraction guides the reader through the web visually.

Considering the concepts of metadiscourse and visual metadiscourse, the hypothesis of this study is that the gathering of webpages of professional medical associations may help us to identify and classify the visual and textual metadiscourse strategies associated with professional medical associations from a contrastive perspective.

In this vein, the objectives of this study are: (1) to analyze the use of hedges, attitude markers, engagement markers and visual attitude markers in medical English written by Spanish and English speakers; (2) to study the different ways of mitigating ideas or transmitting attitude and (3) to identify how professional associations engage digital readers.

Material and Method

In this study, twenty webpages belonging to medical associations were selected. Ten of them were designed by ten different Spanish medical associations from Spain and ten were designed by medical associations from Great Britain (from now on British) and the United States of America (from now on American). The webpages were selected considering their upgrade and their representativeness in professional societies. The Internet addresses of the webpages selected can be seen in the Appendix.

Having selected the webpages, it was noticed that some Spanish medical associations that were established in the United States of America provided all the information on their webpages in English. The content of the webpages was not translated into Spanish even though the webpages were addressed to Spanish medical professionals. It was decided to compare these webpages with

the Spanish medical webpages written in Spanish and the medical webpages written in English. The two associations found and the Internet addresses of the webpages are shown below:

- Spanish American dental Society of New York: <http://www.samdesny.org/>
- National Hispanic Medical Association: <http://www.nhmamd.org/>

Next, the text of the webpages was analysed to observe the frequency and use of hedges, attitude markers and engagement markers. Later, the images of the webpages were also studied following the visual metadiscourse categories of Kumpf (2000). Specifically, the convention and attraction categories were analysed in detail, as more occurrences were found in the corpus. Specifically, it was taken into account that to enhance a multimodal impact on communication, web designers should consider making a good first impression, meeting readers' expectations, presenting ideas clearly and coherently and considering the attitude conveyed through the visual choices made. When the methodological aspects of the analysis were decided, the results were extracted and the conclusions drawn.

Results and Discussion

The results obtained from the analysis were divided into the occurrences found in the textual analysis and the results in the visual analysis. In Table 1, the occurrences are shown in percentages. It can be observed that the Spanish medical associations preferred the use of text to transmit information if compared to images (80% vs. 20%). Focusing on the textual metadiscourse devices employed, the most often used metadiscourse strategy was engagement markers (40%) and the least hedges (10%). In visual metadiscourse, the convention strategy was preferred (15%).

Table 1 Results extracted from the webpages of the Spanish associations

Strategies Spanish associations	Occurrences in percentages
<i>Texts</i>	80.00%
Hedges	10.00%
Attitude markers	30.00%
Engagement markers	40.00%
<i>Images</i>	20.00%
Convention	15.00%
Attraction	5.00%
<i>Total</i>	100.00%

Table 2 shows the occurrences in percentages found on the webpages of the medical associations. It can be observed that the use of text and images is more balanced on the English webpages than on the Spanish ones. As well as in Table 1, engagement markers were preferred in English texts (35%), but the strategies of convention and attraction were used equally in the images.

Table 2 Results extracted from the webpages of the British and American associations

Strategies British and American associations	Occurrences in percentages
<i>Texts</i>	60.00%
Hedges	5.00%
Attitude markers	20.00%
Engagement markers	35.00%
<i>Images</i>	40.00%
Convention	20.00%
Attraction	20.00%
<i>Total</i>	100.00%

After the analysis of the Spanish, British and American webpages, the pattern followed in the webpages of the Spanish associations that communicate in English was also studied. It was observed that the intention of these webpages was to attract Hispanic clients, as the pattern of textual and visual metadiscourse was the same as the one detected in the webpages written in English by the British and American associations.

Concerning the use of textual hedges in Tables 1 and 2, it can be observed that either Spanish or British and American medical associations seldom explain their commitment to a proposition, show uncertainty about one assertion and establish alternative viewpoints. Some examples of the occurrences found are: *it is possible, can, perhaps, querido* (would like), *supone* (are supposed). In (1) and (2) examples from the webpages are shown:

- (1) 'Information and knowledge *can* be sourced from the WMA, which *can* contribute...'
- (2) 'La Asociación *ha querido* mostrar la calidad...' [The Association would like to show quality...]

Also, the medical associations used attitude markers to transmit positive ideas to the readers and the most frequent tokens used were: *important, significant, optimise, ganas de agradar* (eager to please), *atractivo* (attractive), *potente* (powerful). The medical associations wish to collect members so the language used entails positivity. Some examples are shown in (3) and (4):

- (3) 'The provision of sports medicine expertise *to optimise* athletic performance at all levels...'
- (4) '...continuar en esta línea *ascendente* para conseguir una asociación aún más *potente*...' [...to continue in this *ascending* line to obtain a *powerful* association...]

The textual metadiscourse category preferred by all the medical associations analyzed was engagement markers. These strategies were aimed at bringing the readers into the content involving them with the associations. Some of

the most common devices used were: *we, our, should, nosotros (we), nos (us), nuestro (our), el destino ha querido (destiny has determined that)* and some examples are shown in (5) and (6):

- (5) ‘...we continually owe a debt of gratitude...’
- (6) ‘...lo que *nos* permite en *nuestra* sede su uso para *nuestras* reuniones científicas...’ [...it allows *us* in *our* headquarters its use for *our* scientific meetings...]

Focusing on visual metadiscourse, it was observed that the British and American medical associations used more images to engage web surfers than the Spanish medical associations. The most frequent visual attitude markers used were the ones included in the category of convention (Kumpf, 2000) in which the visual elements adapt to the needs or expectations of the reader. For example, in the webpage of the American Medical Society for Sports Medicine Figure 1 is shown:



Figure 1 Webpage of the American Society for Sports Medicine (Online 1)

This image stimulates the web surfer showing an image that is related to sports, transmitting a good first impression. On the contrary, the Spanish medical associations prefer the use of text to inform their associates (Figure 2):



Figure 2 Webpage of Asociación Española de Cirujanos [Spanish Association of Surgery] (Online 2)

or sometimes images are embedded in the text (Figure 3):



Figure 3 **Webpage of Asociación Española de Cirujanos** [Spanish Association of Surgery] (Online 2)

The dominance of text in the Spanish webpages and the dominance of images of people in the English webpages was evidenced with the multimodal analysis carried out. It was also observed that the visual metadiscourse strategy of attraction was used scarcely in the British and American medical associations. This may be due to the fact that the webpages of American and British medical associations are addressed to professionals and then the visual attitude strategy of convention is preferred as the associations do not need to attract new web surfers, but they have to show seriousness and images expected by the associate.

Summing up, the analysis of the Spanish medical associations and the British and American medical associations showed that images were preferred by British and American medical professionals and Spanish medical associations prefer to rely on textual metadiscourse to explain their aims, transmit information and engage associates.

Conclusions

after the analysis of the webpages designed by the Spanish medical associations and the British and American medical associations to attract associates and inform professionals about their congresses, it was observed that in general, textual and visual metadiscourse was used to convey conventions accepted in medical English and to express a positive attitude towards the congresses. More specifically, the British and American medical associations bring the web surfers into communication involving them into the negotiation, stimulating the reader with engage markers as well as with textual and visual attitude markers. Their aim was to attract professionals that share the same language of communication and include them into the organization of congresses and the management of the associations.

In this sense, the gathering of webpages of professional medical associations allow the identification and classification of the visual and textual metadiscourse strategies associated with Spanish, British and American medical associations. Of course, this study only focused on some of the many webpages that exist in

the Internet, but the intention of this analysis is to evidence the way digital communication is transmitted in professional associations. Future research should be done to analyse more webpages and provide statistical results.

Summing up, the Spanish medical associations used less visual metadiscourse and followed a classical pattern in the design of webpages based on writing and books. It seems they have transferred the information from texts and do not consider important the advantage of using images to communicate and transmit information. Medical associations and web surfers share a specific context (medicine), and it seems of no interest the translation of the content to different languages and to communicate internationally. The information presented on the Spanish webpages is based on text and traditional communication. On the contrary, it was observed that British and American associations adapted information from the associations to digital communication using words and images thus engaging readers and showing attitude through textual and visual metadiscourse devices.

The purpose of this study was to apply a mixed methodology of textual and visual metadiscourse to the analysis of professional communication. It is recommended that further research be undertaken and should include a larger number of webpages to make general conclusions. I believe linguists and professional associations should work together to maximize the impact of information on web surfers.

References

- Alonso Almeida, F. and Carrió-Pastor, M. L. (2015) Sobre la categorización de seem en inglés y su traducción en español. Análisis de un corpus paralelo [On the categorization of seem and its Spanish renderings: Analysis of a parallel corpus]. *Signos*, 48: 154-173.
- Carrió-Pastor, M. L. (2014) Cross-cultural variation in the use of modal verbs in academic English. *Sky, Journal of Linguistics*, 27: 153-166.
- Carrió-Pastor, M. L. (2016a) A contrastive study of the hedges used by English, Spanish and Chinese researchers in academic papers. In F. Alonso Almeida et al. (eds.) *Input a word, analyze the world: Selected approaches to Corpus Linguistics*. Cambridge: Cambridge Scholars.
- Carrió-Pastor, M. L. (2016b) A contrastive study of interactive metadiscourse in academic papers written in English and in Spanish. In F. Alonso Almeida et al. (eds.). *Corpus-based Studies on Language Varieties*. Berlin: Peter Lang.
- Gillaerts, P. & Van de Velde, F. (2010) Interactional metadiscourse in research article abstracts. *Journal of English for Academic Purposes*, 9: 128-139.
- Hu, G. and Cao, F. (2011) Hedging and boosting in abstracts of applied linguistics articles: A comparative study of English and Chinese medium journals. *Journal of Pragmatics*, 43: 2795-2809.
- Hyland, K. and Polly, T. (2004) Metadiscourse in academic writing: a reappraisal. *Applied Linguistics*, 25: 156-177.
- Hyland, K. (1998) Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30: 437-455.
- Hyland, K. (2005) *Metadiscourse*. London: Continuum.
- Kress, G. and van Leeuwen, T. (1996) *Reading Images: The grammar of graphic design*. London: Routledge.

- Kress, G. and van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kress, G. (2000) Multimodality: Challenges to thinking about language. *TESOL Quarterly*, 34: 337-340.
- Kumpf, E. (2000) Visual metadiscourse. Designing the considerate text. *Technical Communication Quarterly*, 9 (4): 401-424.
- LeVine, P. and Scollon, R. (eds.) (2004) *Discourse and Technology: Multimodal discourse analysis*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Mur-Dueñas, P. (2011) An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 43: 3068-3079.
- Norris, S. (2004) *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*. New York and London: Routledge.
- O'Halloran, K. (ed.) (2004) *Multimodal Discourse Analysis*. London and New York: Continuum.
- Sayah, L. (2014) Exploring Stance and Engagement Features in Discourse Analysis Papers. *Theory and Practice in Language Studies*, 4, (3): 593-601.

Sources analysed

1. [Online 1] Available from <http://www.amssm.org/> [Accessed on 12 September 2016].
2. [Online 2] Available from <http://www.aecirujanos.es> [Accessed on 12 September 2016].

Appendix

The ten British and American medical associations gathered and the Internet addresses of the webpages are listed below:

- World Medical Association: <http://www.wma.net/en/10home/index.html> [Accessed on 11 September 2016].
- National Medical Association: <http://www.nmanet.org/> [Accessed on 11 June 2016].
- The British Society for Genetics Medicine: <http://www.bsgm.org.uk/> [Accessed on 11 June 2016].
- The Royal Society of Medicine: <https://www.rsm.ac.uk/events.aspx> [Accessed on 11 June 2016].
- American Medical Society for Sports Medicine: <http://www.amssm.org/> [Accessed on 11 June 2016].
- British Society for Medical Dermatology: <http://www.medderm.org.uk/> [Accessed on 11 June 2016].
- British Thoracic Society: <https://www.brit-thoracic.org.uk/> [Accessed on 11 June 2016].
- British Geriatrics Society: <http://www.bgs.org.uk/> [Accessed on 11 June 2016].
- The British Society of Rehabilitation Medicine: <http://www.bsrn.co.uk/> [Accessed on 11 June 2016].
- British Association of Sport and Exercise Medicine: <http://www.basem.co.uk/> [Accessed on 11 June 2016].

The ten Spanish Medical Associations selected and the Internet addresses of the webpages are listed below:

- Sociedad Española de Médicos Generales y de Familia: <http://www.semg.es/> [Accessed on 11 June 2016].
- Sociedad Española de Médicos de Atención Primaria: <http://www.semergen.es/semergen/> [Accessed on 11 June 2016].

- Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria: <http://www.semefyc.es/es/> [Accessed on 12 June 2016].
- Sociedad Española de Medicina de Urgencias y Emergencias: <http://www.semes.org/> [Accessed on 12 June 2016].
- Asociación Española de Profesionales Médicos en Ozonoterapia: <http://www.aepromo.org/> [Accessed on 12 June 2016].
- Sociedad Española de Alergología e Inmunología Clínica: <http://www.seaic.org/> [Accessed on 12 June 2016].
- Sociedad Española de Medicina Preventiva, Salud Pública e Higiene: <http://www.sempsp.com> [Accessed on 11 June 2016].
- Asociación Española de Biopatología Médica: <http://www.aebm.org/> [Accessed on 11 June 2016].
- Asociación Española de Cirujanos: <http://www.aecirujanos.es/> [Accessed on 11 June 2016].
- Asociación Española de Urología: <http://www.aeu.es/> [Accessed on 11 June 2016].

Dr. **María Luisa Carrió-Pastor** is currently working at Universitat Politècnica de València, Spain. She is the Head of the Applied Linguistics Department. Her research interests include written communication, pragmatics and discourse analysis. Email: lcario@upv.es.

SCALARITY IN MECHANICAL ENGINEERING DISCOURSE

JEKATERINA ČERŅEVSKA

University of Latvia, Riga Technical College, Latvia

Abstract. The mechanical engineering sector has developed rapidly in recent years, which resulted in a substantial amount of the professional discourse in this area. However, there is a considerable lack of research on written mechanical engineering discourse conducted from the pragmatic perspective. The present paper focuses on the concept of scalarity within the framework of post-Gricean pragmatics: Levinson (2000) represents the Neo-Gricean pragmatic tradition and Sperber and Wilson (1995) represent the cognitive pragmatics approach. The goal of the study is to investigate how scalar implicatures assist in pragmatic meaning construction in the discourse under analysis. The analysis was based on case study as a research method and it focuses on the analysis of a chapter on the metal processing and metal working industry taken from Chapter 82 of the *Encyclopaedia of Occupational Health and Safety* (McCann, ed., 2012). It has been concluded that the theoretical knowledge in mechanical engineering can assist in determining the contextual factors of the discourse. As a result, both background knowledge context and the concept of linguistic scalarity are used in the process of an utterance's implicit meaning construction. Thus, pragmatic meaning construction is enhanced by linguistic and extra-linguistic parameters. It can be concluded that the claim that scalar implicatures arise outside a particular context is not supported by empirical evidence.

Key words: scalarity, mechanical engineering discourse, pragmatic meaning, scalar implicature, post-Gricean pragmatics

Introduction

The present research has been carried out in the area of applied pragmatics focusing on scalar implicatures as important tools of pragmatic meaning construction and inference. The contribution of scalar implicatures to the utterance meaning has been actively discussed (Carston, 1998, 2002; Horn, 2001; Levinson, 1983, 2000; Wilson and Sperber, 2012) in the literature on pragmatics in recent decades.

Despite the rapid growth of the mechanical engineering discourse in the last decades, it has not been (to the best of our knowledge) substantially researched from the pragmatic perspective. Therefore, the aim of the present research is

to analyse how scalarity as a pragmatic device contributes to the utterance meaning construction in mechanical engineering discourse, in particular in a chapter on Metal Processing and Metal Working Industry from the *Encyclopaedia of Occupational Health and Safety* (McCann (ed.), 2012).

It has been hypothesised that the use of linguistic scales of semantic alternates leads to deriving scalar implicatures, which require both default and contextual interpretation.

The research method is a case study that involves elements of both the qualitative and quantitative analysis.

Literature Review

Levinson claims there are three heuristics that derive from the classic Gricean maxims and define the nature of human communication. Our focus would be on the first heuristic (or *the Q-principle*) that is based on the first Gricean submaxim of Quantity 'Make your contribution as informative as required' (Grice in *Logic and Conversation*, 1975: 45). Levinson formulates the first heuristic as 'what isn't said, isn't' (2000: 35).

According to Levinson (2000: 35) a linguistic scale is a 'set of linguistic expressions in salient contrast which differ in informativeness'. Logically, linguistic expressions or scalar predicates could be represented as in the scale $e_1, e_2, e_3, \dots, e_n$ (Levinson, 1983: 133), where each stronger component entails the subsequent ones.

The *classic entailment scales* are quantifiers *all, most, some, few*; modals *must, should, may*; connectives *and, or*; adverbs *always, often, sometimes*; degree adjectives *hot, warm* and epistemic verbs *know, believe* (Levinson, 2000: 79). Besides, there are numerous non-logical entailment scales such as function words (articles, deixes, connectives), tenses, aspect forms, numerical expressions, and others. What the linguistic alternates of these scales have in common is their belonging to the same grammatical category.

Levinson argues that there is a concept of *default interpretation* that is defined as 'a formal model of default reasoning' (2000: 12). He claims that *utterance-type meanings* 'are carried by the structure of utterances, given the structure of language, and not by virtue of the particular contexts of utterance' (Levinson, 2000: 1). The general idea of his theory is the existence of the middle layer of meaning between the semantic (or sentence-type) and pragmatic (or utterance-token) meaning. It is triggered by the linguistic expressions and Levinson (2000) suggests that the implicatures derived from these expressions remain unchanged in any context. He explains this property of language by the existence of certain pragmatic principles (ibid.). Thus, in his perspective, some part of the utterance meaning is neither coded nor inferred each time independently. Instead, there is a default procedure how to interpret some linguistic structures via the cognitive system.

Levinson (2000) claims scalarity is an instance of the Q-principle. Other instances of this principle include clausal implicatures and Q-contrasts based on other kinds of lexical opposition (Levinson, 2000: 75-111).

The speaker's maxim of the Q-principle is 'Do not provide a statement that is informationally weaker than your knowledge of the world allows, unless providing an informationally stronger statement would contravene the I-principle. Specifically, select the informationally strongest paradigmatic alternate that is consistent with the facts' (Levinson, 2000: 76). In other words, the speaker chooses a weaker alternate, because he cannot apply a stronger one. Of course, there is ambiguity as regards speaker's intentions which, according to Grice and his followers (Levinson, 1983; Sperber and Wilson, 1995), constitute a part of the meaning. The speaker might have used the weaker alternate either because he does not know whether the stronger one is applicable or because he knows exactly that the stronger one does not apply. Besides, there could be other non-epistemic reasons why the speaker chose a particular alternate from a semantic scale. He or she might be governed by some politeness principles or just opt out the maxims and be uncooperative. Arguably, we could assume that this kind of ambiguity is not relevant when the default interpretation is discussed. The speaker's intentions do not contribute to the default interpretations, because intentionality is one of the contextual factors.

Both relevance-theoretic and Neo-Gricean approaches are 'post-Gricean' according to Carston (1998: 38) as they take the Gricean approach to communication as the starting point. Despite that, these approaches differ significantly. In fact, the theoretical position towards the existence of generalized conversational implicatures can be considered as a borderline between Neo-Gricean and relevance-theoretical perspectives.

From the perspective of Relevance Theory every linguistic expression exists only within the context, thus it is argued that 'scalar implicatures in this restricted sense depend on contextual premises linked to the fact that the stronger claim was being entertained as a relevant possibility rather than a context-independent scale (Noveck and Sperber 2012: 315). Thus, it is not necessary to constrain our analysis with semantic scales which are based on entailment. If we should proceed in the relevance-theoretic framework we will have to entertain the idea that scalar implicatures like any other linguistic expressions do not encode, but merely indicate the speaker's meaning and require its narrowing or broadening in the context (ibid.: 314).

Methods

At the empirical level the present research is carried out from both qualitative and quantitative perspectives. The quantitative one comprised searching for the classic entailment scales in the discourse. The use of modals (*must, should, can, could, may, might*) and quantifiers (*all, most, a lot of, some, few*) were searched

for in the corpus and their frequency was analysed. Some instances were analysed in the context to investigate how scalarity contributes to the utterance meaning. The selection of the particular linguistic alternates that were analysed was determined by Levinson's list of classic entailment scales (2000: 79).

The qualitative perspective involved a thorough analysis of the chapter introductory part that was referred to as 'general profile' in the discourse and the first subchapter that discusses smelting and refining issues (6 pages, 2281 words) focusing on the lexical scales. We intend to show how scalarity functions in the discourse when background knowledge is taken into consideration.

In the present study, the analysis of one chapter is referred to as 'a case study', because the research results are limited by the findings available from the investigation of this chapter and should be further evaluated against the global context of the Encyclopaedia and other examples of mechanical engineering discourse.

Results and Discussion

1 *Classic entailment scales*

In our model of meaning we have taken the societal perspective on pragmatic meaning construction, which assumes that meaning is constructed in interaction. It has been hypothesised that on most occasions the writer consciously constructs meaning (*planned activity*) in order to fulfil his/her intention, whereas the reader uncovers the meaning unconsciously taking for granted that the utterance is relevant in the particular context (*unplanned activity*).

According to the Levinson's theory of generalized implicatures there exists a level of meaning that is triggered solely by certain linguistic structures (for instance, linguistic alternates of classic entailment scales) (Levinson, 2000). Our aim is to prove that contextual factors (for instance, background knowledge shared by the writer and the intended reader) always contribute to pragmatic meaning construction. Thus, a combination of linguistic features and contextual factors constitutes the pragmatic meaning of a particular utterance.

1.1 *Modals*

Modality is a classic example of entailment scales. Modal verbs and expressions can be used to mark the author's degree of commitment to the truth-conditions of the utterance and the author's attitude towards the proposition expressed in the utterance.

First, the brief results of the classic entailment scales linguistic alternates frequency are presented in order to investigate whether there is a tendency to stronger or weaker alternates.

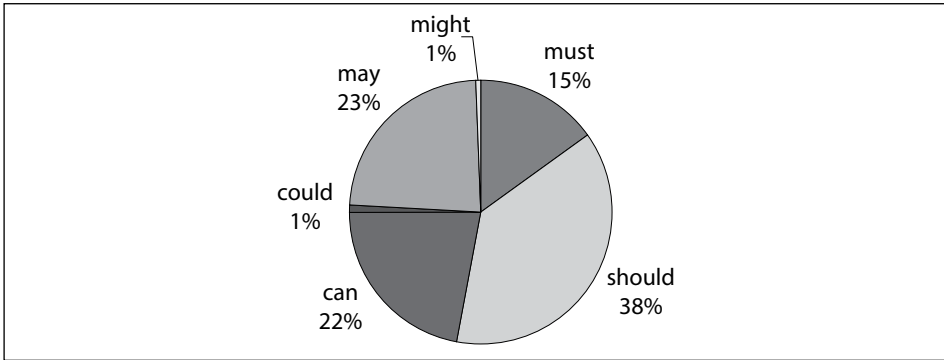


Figure 1 Distribution of modal alternates in the discourse

The following examples illustrate the use of the modal *should* in the context of the discourse under analysis:

- 1) 'The potential sources of air contaminants *should* be enclosed and isolated.'
- 2) 'All workers handling molten metal *should* be supplied with visors, respirators, gauntlets, aprons, armlets and spats to protect them against burns, dust and fumes.'
- 3) 'Smoking *should* be prohibited and workers *should* be provided with separate facilities for eating and drinking.'

As the modal *should* is a linguistic alternate of a *classic entailment scale*, the analysis of the above quoted utterances starts with contrasting *should* with other alternates of this scale.

If we are governed by the Q-principle, we can conclude that since the stronger alternate has not been used in these examples it is not the writer's intention to insist on his/her recommendations. However, the reasoning for the choice of the alternate might depend on different factors. It would be hardly possible to state that in the present examples the stronger alternate will be inapplicable. The encyclopaedic knowledge about the world will inform the reader that the sources of air contaminants not only *should*, but also *must* be enclosed and isolated in order to prevent pollution and if the workers are not supplied with protective equipment they are prone to suffer from burns, dust and fumes. The same refers to the danger of smoking in the working site. However, we might infer the utterance about not eating and drinking at the working place as a recommendation rather than a rule if we are not familiar with the working conditions under discussion.

Thus, in this case the background assumptions could overrule the default interpretation of *should* as 'not *must*'.

If we examine the utterances containing *must*, we could spot out that they are used in very similar contexts.

- 4) 'Addition and handling of poisonous process chemicals *should* be planned so that manual handling *can* be avoided.'
- 5) 'There is also the risk from the gas itself, since it *can* lower the oxygen concentration in the air in enclosed spaces.'

In these utterances, *can* and *should* can also be presented in the same utterance. From the perspective of classic entailment scales stronger semantic alternates always entail the weaker ones. However, if we investigate the use of these linguistic expressions in the discourse, it can be observed that context affects their meaning and there are different mental representations of the same linguistic expressions that do not deal with semantic meaning disambiguation, but with the pragmatic meaning construction in the context. In other words, the pragmatic meaning of *can* in the examples above differs, which is supported by applying of the diagnostics for scalar implicatures (Levinson, 2000: 81). For instance, the cancelling phrase such as 'W (weaker alternate) and even S (stronger alternate)' used in the context of the first utterance will point to the existence of a scale.

Application of the scalar implicatures diagnostics to the utterance (4) results in 'Manual handling *can* and even *should* be avoided', which makes sense. However, if we apply the same diagnostics to utterance (5), it will result in 'since it *can* or even *should* lower the oxygen concentration in the air in enclosed spaces'. In this case, our encyclopaedic knowledge about the world will overrule the possibility to order these modal verbs in one scale. We will figure out that *can* implies the unfortunate possibility of lowering the air quality while *should* will be a recommendation of doing so and the context cancels such implicature.

1.2 Quantifiers

The most frequently used linguistic alternate in this set is *most*, but taking into consideration the number of mentions (74 v. 83) we can claim that its stronger counterpart *all* is used almost as often.

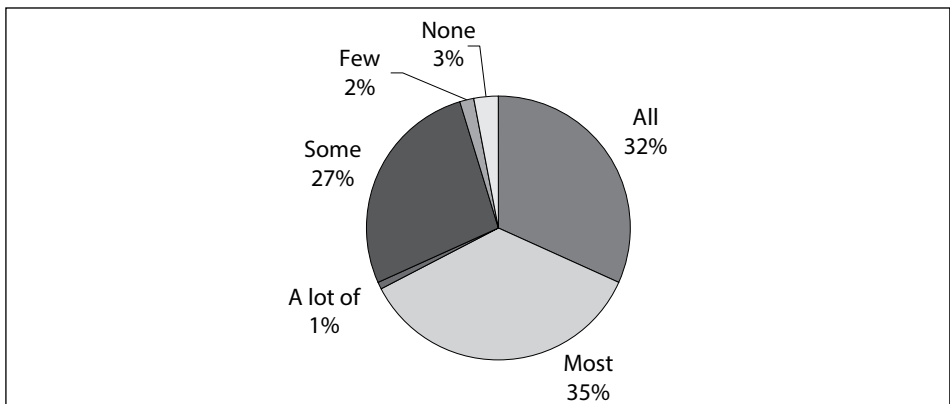


Figure 2 Distribution of quantifiers in the discourse

The following examples illustrate the use of the quantifier *all* in the context of the discourse under analysis:

- 1) 'High standards of housekeeping and exclusion of water to the *highest degree possible* are needed in *all* areas where molten metal is being manipulated.'
- 2) '*All* dangerous parts of machinery, especially abrasive wheels, *should* have adequate guarding, with automatic lockout if the guard is removed during processing.'

It is notable that the scalarity in the utterances is reinforced by the representatives of several classic entailment scales. The head of the quantifiers scale *all* is combined with the degree adjective *high* in its superlative form. This illustrates the observation that linguistic alternates that belong to different scales and different grammatical categories tend to occur in the same utterance. However, the modal verb *should* is used instead of its stronger alternate, which supports our previous conclusions that in the present discourse *should* and *must* might be used interchangeably. These utterances show how scalarity contributes to the utterance meaning via different scales simultaneously:

- 3) '*Most* non-ferrous metals *can* also be refined by electrolysis.'

The weaker alternates of modal and quantifiers scales *most* and *can* occur in the same utterance. Certainly, general conclusions are hardly possible to draw at this point of our research, but the tendency exists worth paying our attention to. Stronger linguistic alternates of one scale go along with stronger forms of another scale, and the weaker counterparts of different scales are combined as well.

- 4) '*Most* of the pattern-making hazards and the risks from sand are eliminated, but are replaced by the risk inherent in the use of *some* sort of refractory material to coat the die or mould.'
- 5) 'The following are *some* of the specific hazards and precautions that are found in smelting and refining.'
- 6) 'After removal from the oven, the finished oil sand cores can still give rise to a small amount of smoke, but the hazard is minor; in *some* cases, however, small amounts of acrolein in the fumes may be a considerable nuisance.'

As it can be seen from these examples, *some* does not always imply scalarity, but can constitute a part of a linguistic expression (e.g. 'some sort' does not imply 'not all sort'). Thus, the meaning is tied to the linguistic structure and is semantic in principle. Obviously, we will still need pragmatic inference to resolve the ambiguity of the expression in the context. However, the question is whether we first interpret *some* as scalar implicature meaning 'not all' and then proceed with the decoding of the semantic meaning or we first decode the meaning and then resolve pragmatic ambiguity. If the latter is the case, then scalar implicature

never arises at all and the default interpretation of the linguistic scales fails at least in examples like these.

2 Non-logical context-dependent and context-independent scales

The contextual premises available to the professional readers of the discourse assist them in inferring the scalarity. Interestingly, some of the scales might be described as entailment scales.

- 1) 'Various types of *metals* and *alloys* are used as starting materials.'

Alloy is a mixture of two or more metals. It is usually considered to be less valuable than pure metals, but it is assumed that some part of the alloy is valuable metal. Thus, pure metals can be defined in terms of 'all metal N' and alloys in terms 'some metal N and some metal P'. Therefore, the reading of *alloy* would implicate 'some, but not all metal N'.

- 2) 'The metal smelting and refining industry processes *metal ores and scrap metal* to obtain *pure metals*.'

The same refers to the scale 'metal ores/scrap metal (few metal N) – pure metals (all metal N)', where the use of the weaker alternate will implicate the inapplicability of the stronger one. Scrap metal contains some pure metal, but, obviously, the writer implicates that it is not 100 per cent pure metal.

- 3) 'Many smelting operations involve the production of large amounts of *sulphur dioxide* from *sulphide ores* and carbon monoxide from combustion processes.'
- 4) 'Solid-phase wastes include slags from smelting, blowdown slurries from *sulphur dioxide* conversion to *sulphuric acid* and sludges from surface impoundments (e.g., sedimentation ponds).'

The reader can infer the scale 'sulphide ores – sulphur dioxide – sulphuric acid' where one component is produced from the other. Although encyclopaedic knowledge as a part of the context assists the reader in inferring this scale, the semantic part of the meaning that is coded in the linguistic structures helps understand the scalarity even without the pragmatic inference.

- 5) '*Metal-containing process water* and *rainwater* are cleaned in water-treatment plants before discharging or recycling.'

The scale 'metal-containing process water – rainwater – clean water' is based on the knowledge of the world. The reader cannot infer solely from the linguistic structures that rainwater in most parts of the world is usually considered to be cleaner than metal-containing process water.

- 6) 'In the process of electrolysis *the metallic ion* is reduced to *the metal*.'

This sentence serves as an example of contradiction of the semantic meaning and pragmatic inference. Based on the encyclopaedic knowledge we can define *metal* as a material that contains both ions and electrons. Thus, the logical entailment scale will look like ‘metal – metallic ion/metallic electron’. However, the semantic meaning of the verb *to reduce* and the passive voice used in the sentence rather point to the assumption that the metallic ion is a stronger counterpart of the scale. We might presume that the pragmatic inference overrules the semantic meaning and in this case the truth-conditions of the sentence are not met.

Conclusions

According to the theory of default interpretation (or generalized conversational implicature) the reader will firstly infer that *must* is not applicable where *should* is used and then use the contextual premises (background knowledge) to overrule this assumption. According to the relevance-theoretic framework the default interpretation will not occur at all.

Stronger alternates of one linguistic scale tend to be combined with stronger alternates of other classic entailment scales, and the weaker counterparts are combined together as well. This might support the claim that default interpretation is processed faster than an utterance-token, because several scalar implicatures can be inferred from the same utterance and the reasoning processes will be similar in each case. It might fasten the cognitive process.

The context can cause the scale reverse in the opposite direction when it is not predicted by the default interpretation. It can be empirically proven by the application of the scalar implicatures cancelling phrases.

Scalar implicatures can be produced indefinitely in different contexts. Semantic entailment does not always survive in the context, where background assumptions about the world can override the semantic meaning. Levinson’s theory of generalized conversational implicatures claims that utterance-type meaning is triggered by certain linguistic structures, but empirical evidence illustrates how the linguistic components of entailment scales have different pragmatic meaning in the different utterances. Thus, they allow the reader to derive various implicatures and it is the context that determines which of the implicatures are more relevant.

The study could proceed with the analysis of other chapters of the Encyclopaedia in order to contrast the present research findings with new data and make generalizations about the nature of pragmatic meaning construction in the mechanical engineering discourse. The concept of scalarity should be integrated in the model of meaning constructions as one of the components after conclusions about its nature and occurrence in the discourse are made.

References

- Carston, R. (1998) *Informativeness, Relevance and Scalar Implicature*. Available from <http://www1.cs.columbia.edu/~vh/courses/LexicalSemantics/Scalar/carston-informativeness.pdf> [Accessed on 10 September 2016].
- Carston, R. (2002) *Thoughts and Utterances*. Oxford: Blackwell Publishing
- Grice, H.P. (1975) *Logic and Conversation*. In P. Cole (ed.). Available from <http://www.ucl.ac.uk/lis/studypacks/Grice-Logic.pdf> [Accessed on 10 September 2016].
- Horn, L. R. (2001) *A Natural History of Negation*. Stanford: Center for the Study of Language and Inf.
- Levinson, S.C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S.C. (2000) *Presumptive Meanings: The Theory of Generalized Conversational Implicature*. Massachusetts: The MIT Press.
- Noveck and Sperber (2007) *The Why and How of Experimental Pragmatics: the Case of 'Scalar Inferences'*. In N. Burton-Roberts (ed.) *Pragmatics*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Noveck and Sperber (2012) *The Why and How of Experimental Pragmatics: the Case of 'Scalar Inferences'*. In Wilson, D. and Sperber, D. (eds.) *Meaning and Relevance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sperber, D. and Wilson, D. (1995) *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell Publishing.

Sources analysed

- McCann, M. (ed.) (2012) Chapter 82 Metal processing and metal working industry. In *Encyclopaedia of Occupational Health and Safety*. Available from <http://www.ilocis.org/documents/chpt82e.htm> [Accessed on 10 September 2016].

Jekaterina Černevska (MA Philol., Lecturer) is currently working at Riga Technical College and University of Latvia. She is a doctoral student in the subfield of Applied Linguistics at Universtiy of Latvia. Her research interests include applied pragmatics and communication theories. Email: jekaterina.cernevska@gmail.com.

INTEGRATION OR DISCRIMINATION OF FRENCH FEMININE GRADES AND TITLES?

GEORGES FARID

Université du Québec en Outaouais (Canada)

Abstract. French, with its grammatical and lexical masculine and feminine distinction, had a tendency to exclude women from prestigious titles and job offer descriptions. In the 17th century the grammarian Vaugelas (quoted by Labrosse 1996: 27) gave the ruling: ‘Each time the masculine and the feminine are together, the masculine takes precedence over the feminine because it is more noble’. Much debated until today, this rule is still in effect in the forward of books, documents and reports as a practical shortcut justified by the notice: ‘the masculine form refers to both men and women; its use is for the purpose of brevity and faster readability...’ Guillon (2005: 563) Although there are guides related to the use of feminization of titles and positions, and the use of non-sexist writing, there are still obstacles, but are they purely linguistic or sociolinguistic? What are the arguments of critics or linguist supporters of the feminization such as E. Khaznadar and T. Moreau? We will answer the above questions and show to what extent the same commonly viewed dictionary – the *Petit Robert* – integrates the feminine titles and prestigious occupations within a 20 year period (1994/2014), as a statement about French culture and its evolution through language.

Key words: sexism, French, dictionary, titles, feminine

1 Brief historical references

In 1767, the grammarian Beauzée states that ‘the masculine gender is the noblest; it should prevail whenever the male and female are together because of the superiority of the male over the female’ (Labrosse, 1996: 28)

In 1984, a terminology commission is to study the feminization of names of professions, functions, grades and titles. The members of the French Academy (Georges Dumézil and Claude Lévi-Strauss) will refuse to participate recalling that the male is a gender that includes all genders, thus, including the feminine marked gender.

In 1986, the work of the commission is formalized in the Fabius circular that states: ‘The accession of women, more and more numerous, to functions of the increasingly diverse is a reality that should be reflected in the vocabulary’ (Fabius, 1986:1). This circular – which gives a series of rules to feminize trade names, ranks, functions and titles – is indicative and has no legal force.

In 1990, the Council of Europe's Committee of Ministers publishes Recommendation No. R (90) 4 on the elimination of sexism in language: The Committee of Ministers, [...], underlining the fundamental role played by language in the formation of social identity of individuals and the interaction between language and social attitudes, believes that the sexism characterizing language used in most Member States of the Council of Europe – that is: the masculine prevails over the feminine – is hindering the process of achieving equality between women and men [...], thus this Committee of Ministers recommends the governments of Member States to promote the use of language that reflects the principle of equality of women and men and, to that end, to take any action they deem necessary in order to: 1) encourage use, to the extent possible, of non-sexist language that reflects the presence, status and role of women in society, as it goes, for men, in current practice (...).

In 1997, a revived debate in France since the appointment of eight women in the Jospin government. Many of them have chosen to feminize their title. The Academy has shown its reluctance, and the positive reaction from Jacques Chirac to the feminization made headlines in the well-known French newspaper *Le Monde* (19 December 1997).

In 1998, on International Women's Day, Lionel Jospin (1998) publishes again, in the *Journal officiel*, the circular of Laurent Fabius.

In 2012, despite the presence of women in roles and titles previously reserved for men, the force of habit wins: a headline of an article in the newspaper *Libération* (13 October 2012) releases 'Hollande wants to be the lawyer of Men's rights in the Democratic Republic of Congo'. Nowadays, 'Men's rights' would read 'Human rights'.

2 Some obstacles to the feminization of titles

One of the obstacles of the feminization of certain titles and functions is the fact that their definition is not in correlation with the masculine definition. Why? Because the feminine title has already a meaning which excludes the masculine concept: while 'physician' (in French, *le médecin*) means 'the person exercising the profession', *la médecine* (the feminine) means 'the branch of that science'; same with a sailor (*le marin*), but *la marine* refers to the navy, etc. (*Le Petit Robert*, 2014).

In Barré et al. (1999: 60-61), one of the authors (Henry, 1999) notes the efforts and blunders by media and press in the process of title feminization:

To identify women, the press sometimes tends to add the adjective 'feminine' or 'female' beside the masculine noun. Example: 'his female collaborators (sic) in the Senate' (16 April, 1998, *Le Monde*); the masculine of 'collaborator' is *collaborateur* and the feminine exists and is *collaboratrice*; so there is no need to add 'female' beside the masculine *collaborateur*).

3 Towards an impartial use of masculine and feminine titles

The aforementioned method (adding the adjective ‘feminine’ or ‘female’ beside the masculine noun) is certainly to be avoided as are all the following:

- the use of generic masculine terms to describe men and women;
- the use of an explanatory notes at the beginning of the text to indicate that the masculine includes the feminine pretexting that the reading would be lighter;
- the use of the feminine marks between parentheses added to the masculine noun [(student – l’étudiant(e)] or between dots [consultant.e.] or slashes [merchant (marchand/e/)] or hyphens [militant-e];
- the use of the abbreviation **M / F** (male, female) as in ‘a doctor M / F’;
- the addition of ‘woman’ beside the masculine title, thus making the feminine title inferior or strange.

All these methods are obstacles for the reader and hamper reading (Guilloton, 2005: 563).

4 To avoid sexism in written documents

There are feminization guidelines and government publications (Becquer et al., 1991; Biron et al., 1991; Moreau, 1991; Guilloton et al., 2015), which encourage the use of gender-inclusive writing where the word is the same in both masculine and feminine, but with the addition of a determinant like *le* or *la* depending on the person’s sex. Example: for ‘judge’ = *le* or *la juge*; for ‘the minister’ = *le* ou *la ministre*, etc. These forms, invariant to both genders seem to be guarantors of parity since they embrace both the masculine and the feminine gender. Here are some methods which use linguistic forms that are neither masculine nor feminine as:

- The use of collective nouns that refer to women as well as men. Examples: instead of ‘professors and teachers’, we will use ‘the teaching profession’; instead of ‘the employees’, we will use ‘the personnel’. Other collective nouns can be used as ‘the assembly, customers, the community, the team, the crowd, the public, the authorities, etc.’
- The use of human function. Examples: the ‘administration’ instead of the ‘administrator’= *administrateur*, *administratrice*; the ‘presidency’ (*la présidence*) instead of ‘*le président* ou *la présidente*’.

5 Arguments of the supporters of the feminization of titles and functions

In Barré et al. (1999:13), Groult in her preface argues that the devaluation through language contributes to weakening women, it masculinizes them as they conquered prestige: ‘madame LA ministre’ summoned by the Academy

to become ‘madame LE ministre’, or madame LE député..., while French grammar has multiple solutions to integrate feminine titles. Also, in Barré et al. (1999: 37), another author Trancart states that ‘the low representation of women in the media is detrimental to all women; it adds to their social and political invisibility; this absence minimises their presence and limits their importance to home and private life’.

- Henry (1999, cited in Barré et al., 1999: 45) recalls that Groult, in 1984, had emphasized that ‘the acceptance of the female form is inversely proportional to the prestige of the profession: [...] a woman can be the secretary of the director (LA secrétaire du directeur), but will be Secretary of State = LE secrétaire d’État (not LA secrétaire d’État)’. Also, Albert Dauzat (1991 quoted in Moreau (ed.), 1991: 19) asserts that the woman who prefers to name her female title as a male one demonstrates an inferiority complex which contradicts her legitimate claims.

These arguments are legitimate and important to feminization supporters for the recognition of women in the professional world.

6 Arguments of the opponents of feminization of titles and functions

The breaking of any habits generates disturbances, hence the reaction of the opponents of feminization, including women themselves.

- In 1984, before the creation of the first commission and its implementation by Yvette Roudy, Minister of Women’s Rights, *Le Quotidien* de Paris speaks of the ‘den mother Roudy’ and her ‘Assembly of the precious ridiculous’.
- *Le Figaro* describes the role of this committee as putting a skirt on French vocabulary (*enjuponner le vocabulaire*).
- The end of the 1990s is characterized by hesitation and oscillations between the men’s titles and the women’s titles. Jean Milot, President of the Agence France-Presse is torn between his admiration for women and respect for the French language. (Henry, 1999 cited in Barré et al., 1999: 59) reports his words:

Personally, as a convinced feminist, [...], I am inclined to willingly say *madame LA ministre*; as President of the Agency, however, I must respect the legality of the French Academy, that is why, the Agence France-Presse will continue to write *madame LE ministre*’.

- In 1998, three members of the French Academy – Maurice Druon, Hélène Carrère d’Encausse and Hector Bianciotti – write to the President to protest against the demands of women who want to call themselves *madame LA ministre* (full letter reproduced in *Le Figaro*, 9 January 1998).
- In July 1998, members of the French Academy protested against the ministerial circular formalizing *LA professeur* (*Libération*, 1 July 1998).

- Benyahia (1998: 140-142) reports the words of a 57 years old politician in 1998:

There is a tendency in Quebec to feminize the names, while internationally it is not done yet. As for me, I retain the title of *sénateur* rather than *sénatrice* because I know that in other countries, *sénatrice* is ‘the wife of the senator’. [...] I do not want to have to continually explain myself or be considered as the wife of the senator instead of having the title of a senator. [...] I understand that we can be proactive, but not to the point where the words become a handicap because you’re a feminist.

- Linguists, like Schapira (1995: 86), consider the feminization in -eure as ‘violence to language’.

The arguments of the opponents of feminization are strongly faithful to tradition and anchored in the belief that masculine has to prevail over feminine. Any change is considered going against what they call the clarity of French language.

7 Some reasons for the predominance of the masculine over the feminine

We note a number of reasons, some of which are linguistic and sociolinguistic, which allow us to better understand the slow integration of feminization:

1. A historical truth (Vaugelas’rule in 1647) that the masculine has to prevail over the feminine, rule that the French Academy wants to preserve.
2. The rule, which still persists today, that is ‘masculine is neutral (generic masculine) and includes the feminine’ (Guilloton, 2005: 563).
3. A practical verbal shortcut to avoid repetition of the masculine determinant *le* followed by the feminine determinant *la*.
4. Identification with phallic power and be equal to men by the function and prestige, since all men’s title is socially valued.
5. The linguistic insecurity of speakers and female speakers faced with a feminized word that is resented by them because they feel it is not legitimate.
6. Fear (yet) to be considered as the ‘wife’, that is to say, to stay in the shadow of a famous man as ‘ambassador’, now aged form, which was then rather the wife of an ambassador than the lady working in that capacity or function.
7. The unattractiveness of the sound of the word, for example the masculine of writer is *écrivain*, while the ‘female writer’ is *écrivaine*, close to the word ‘vain’.
8. Feminine Refusal by women because of pejorative connotations or perceived as such: no need to explain the difference between a ‘coach’

(*un entraîneur*) and *une entraîneuse* that has both meanings: on one hand a coach, and on the other hand a prostitute (*Le Petit Robert*, 2014).

9. Status-enhancing masculine titles or activities because, up until the last forty years, these activities were referred to, as dominantly male occupation, like a composer, painter, sculptor, etc.

8 Feminization of some titles in the dictionary (*Petit Robert*, 1994/2014)

We compared in the same *Petit Robert* (PR) dictionary, within a period of 20 years, that is PR in 1994 and PR 2014 a sample of 86 masculine titles, to find out that only 16 titles have been integrated as feminine equivalents. Some of those 86 titles are: *affréteur* = charterer or hirer, *armateur* = ship-owner, *armurier* = armourer, *artificier* = firework, *artilleur* = artilleryman, *assureur* = insurance agent, *auteur* = author, *bedeau* = beadle, *canonnier* = gunner, *cariste* = fork-lift truck operator, *charpentier* = carpenter, *chauffagiste* = heating engineer, *chirurgien* = surgeon, *clerc* = clerk, *commis* = office clerk, *débardeur* = stevedor or docker, *décapeur* = paint-stripper, *déménageur* = removal man, *démineur* = mine-clearing expert, *diacre* = deacon, *encodeur* = encoder, *équarisseur* = knacker, *estimateur* = estimator, *ferblantier* = tinsmith or ironmonger, *fondeur* = foundry owner or foundry worker, *forgeron* = blacksmith, *foureur* = furrier, *homme-orchestre* = one-man band, *homme-grenouille* = frogman, *impresario* = impresario, *lieutenant*, *maire* = mayor, *majordome* = butler, *maréchal* = field marshal (the feminine “*maréchale*” is the marshal’s wife in *Robert&Collins Dictionary*), *matador* = *métallurgiste* = steelworker, *matador* = bullfighter, *matelot* = sailor, *mineur* = miner or pitface or underground worker, *ombudsman*, *pasteur* = pastor, *photocompositeur* = phototypesetter, *plâtrier* = plasterer, *pompier* = fireman, *préfet* = prefect, *ramoneur* = chimney sweep, *rémouleur* = scissor-knife-grinder, *routier* = lorry driver, *fire*, *sapeur* = sapper, *sapeur-pompier* = fireman, *saucier* = sauce chef-cook, *scaphandrier* = deep-sea diver, *scieur* = sawyer, *servant* = server (military), *soldat* = soldier, *sous-préfet* = sub-prefect, *sous-traitant* = subcontractor, *substitute* (deputy public prosecutor), *successor*, *tailor*, *witness*, *toréro* = bullfighter, *torréfacteur* = coffee merchant, *traiteur* = caterer, *transporteur* = carrier or haulier, *vainqueur* = victor-conqueror (in a war)-winner (in sport), *verrier* = glassworker, *veteran*, *voilier* = sailmaker, *voiturier* = carrier or carter (in law), *zingueur* = zinc worker.

Thus, in 2014, sixteen titles or functions, are feminized or mentioned as rare and are continued to be used with masculine examples. This is the case of ‘female author = *femme auteur*’, surgeon = *chirurgienne*, that is the feminine of ‘*chirurgien*’, however the dentist surgeon keeps its masculine title, no female title), ‘female lieutenant = *femme lieutenant*’ instead of the easy and grammatical ‘*lieutenante*’, madam the mayor = *madame LA maire* is considered rare by

the dictionary, sub-prefect = sous-préfet includes both masculine and feminine functions because the feminine ‘sous-préfète’ is the wife of the sub-prefect.

The other titles are: office clerk = commis, stevedore or docker = débardeur, regulator = régulateur, knife-grinder = repasseur, substitute = substitut, femme toréro or toréra = a woman toréro.

Conclusion

Despite the successful feminization, morphologically, of a number of words, several French speakers and writers still perceive that female titles or functions are suspicious, not usual, and even against the rules. The resistance to the feminization of titles and functions is more cultural than linguistic: the force of habit, the erroneous tradition about the superiority of the masculine over the feminine. That was very obvious in the 80s, but much less today, especially in Quebec. The gender-neutral wording, if it reduces sexist language, may not be the ideal solution. The brief comparison of the *Petit Robert* in 1994 and 2014 shows a modest evolution of the lexical use related to women’s titles and functions formerly absent. The French language cannot be fossilized: pride in the tradition and its origins can only be enriched by the inclusion/integration of the feminized titles, functions and grades that reflect today’s reality.

References

- Barré, V. et al. (1999) *Dites-le avec des femmes – Le sexisme ordinaire dans les médias*. Paris: CDF.
- Becquer, A. et al. (1999) *Femme, j’écris ton nom ...: guide d’aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*. Paris: CNRS, INALF, La documentation française.
- Benyahia, S. (1998) *Ces mots que les femmes détestent*. Québec: Éditions Stanké.
- Biron, M. et al. (1991) *Au féminin: guide de féminisation des titres de fonction et des textes*. Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil de l’Europe (1991) *L’élimination du sexisme dans le langage*. Recommandation No. R (90) 4 adoptée par le Comité des ministres du Conseil de l’Europe le 21 février 1990: Strasbourg.
- Fabius, L. (1986) La féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre dans *Journal officiel de la République française*, 11 mars.
- Guilloton, N. et al. [2005] (2015) *Le français au bureau*. Québec: Les Publications du Québec.
- Jospin, L. (1998) Circulaire du 6 mars 1998 relative à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre dans *Journal officiel de la République française*, 6 mars.
- Labrosse, C. (1996) *Pour une grammaire non sexiste*. Montréal: Éditions du Remue-ménage.
- Moreau, T. (ed.) (1991) *Féminin-Masculin Dictionnaire des professions, des titres et des fonctions*. Genève: Éditions Métropolis.
- Schapira, C. (1995) La féminisation des noms de métiers dix ans après dans *Tendances récentes en linguistique française* (H. Shyldkrot, ed.)/Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.
- Le Petit Robert [1994] 2014 Paris: Dictionnaires Le Robert.

Newspaper articles

Le Figaro (22 September 2003)

Le Figaro (9 January 1998)

Le Monde (19 December 1997)

Le Monde (16 April 1996)

Libération (1 July 1998)

Libération (13 October 2012)

Le Quotidien (1984)

Georges Farid (PhD) is currently professor at the Department of language studies (Département d'études langagières), Université du Québec en Outaouais, Canada. His research interests include errors typology in written French and sexism in French language. Email: georges.farid@uqo.ca.

HISTORY OF ENGLISH STUDIES AT THE UNIVERSITY OF LATVIA (1919–1990)

SOLVEIGA OZOLIŅA

University of Latvia, Latvia

Abstract. The present paper investigates the development of English Studies at the University of Latvia. The evolution of English Studies could be subdivided into four periods: (1) 1919–1940; (2) 1941–1945; (3) 1945–1958 and (4) 1958–1990. Each period has its specific historical and political background which has influenced the linguistic thought. During the 20s and 30s of the twentieth century English Studies were incorporated in the department of Germanic philology at the Faculty of Philology and Philosophy. Latvian linguists and the visiting professors from the Institute of English in Riga prepared and delivered numerous courses in theoretical phonetics, prosody, grammar and literature; however, in-depth research in English Studies cannot be traced. In 1940 and 1945, the University was deprived of its academic autonomy and lost the status of an independent research centre in Latvia. Finally, from 1950 till 1958 English, French and German departments were closed. New developments were introduced after the year 1961 decision of the Ministry of Higher Education of the USSR concerning foreign language teaching in higher educational institutions, which resulted in flourishing research in contrastive linguistics: phonetics and phonology, phraseology and lexicography. Almost all doctoral theses were written in Russian, only with a few examples in English and were presented in Moscow, Leningrad and Vilnius.

Key words: English Studies, history, the University of Latvia, Soviet, research, contrastive linguistics

Introduction

Education and a good command of foreign languages in particular have always been of high prestige in Latvia, since it enabled people to gain insights into the processes taking place in the world, to communicate with representatives of other cultures. Although in the 16th, 17th and 18th centuries Latvians were oppressed by Baltic German and Russian czarist regime, striving for learning helped the nation to survive and fight for their independent Latvia in 1918.

One of the first steps of the newly established country was to lay the foundation of a University that would become a European centre of education and research. The founders of Latvia University (originally 'Latvia University College') understood that 'alongside technical faculties also a faculty of

humanities has to be established' (*Latvijas Universitāte 20 gadus, I daļa*, 1939: 171). A subcommission was formed and its first decision to organize 'a linguistic–philosophical faculty' (ibid.: 172) was taken on 4 September 1919. Its first dean, Dr. K. Kundziņš, invited professors, assistant professors and lecturers to join the academia in the seven departments of the above faculty: Baltic Philology, Ancient Languages, Germanic and Romance Languages, History, Philosophy and Pedagogy. English Studies were incorporated in the Germanic department. The University with its nine faculties, 940 students and 110 staff members was opened on 28 September 1919 (*Latvijas Universitāte* 75, 1994: 47). On 18 September 1920 this 'Linguistic–Philosophical Faculty' was renamed 'the Faculty of Philology and Philosophy', but from 1 September 1940 it was called 'the Faculty of History and Philology' (ibid.: 72).

The next step was to create a system of free and compulsory schooling. The *Law on Educational Establishments* passed on 8 December 1919 (*Likumu un valdības rīkojumu krājums*, 1919, 31. decembris) provided for 'an obligatory and free schooling of Latvia's citizens between the age 6 and 16' (*Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr. 6, 1921: 379).

Several higher educational institutions were opened to prepare teachers for the new type of primary and secondary education: four state-maintained teacher training institutes in Riga (later in Cēsis), Daugavpils, Jelgava and Rēzekne. The Institute of English of the Latvian Ministry of Education, established in 1922 (*Valdības Vēstnesis*, Nr. 166, 1922. g. 29. jūlijā: 1) played an outstanding role in training English language teachers.

The goal of the present paper is to investigate the development of English Studies and the research in the field of linguistics done at the University of Latvia (herewith UL) at different periods of its history. The overview on 70 years of English Studies has been presented on the basis of the data from the archive of the UL, published sources concerning activities of the University, materials found in the Latvia State Historical archive, publications of the academia (summaries of doctoral theses, articles and books).

Years of Independent Latvia (1919–1940)

After a few hard years in a country which was terribly devastated during WWI, the UL) made 'numerous contributions of fundamental importance [...] in different branches of the natural sciences and engineering through the research activities of the youngest generation of Latvian scientists' (Andersons, 1953: 192).

The 20 years of independence was the most prolific period for the development of Latvian philology for the first time in history. The most prominent Latvian linguists published fundamental works on Latvian grammar, the Prussian language (Professor J. Endzelins), on Latvian phonetics, contrastive grammar of Indo-European languages, Latvian place names (Professor J. Plāķis); Dr. phil. A. Ābele was the founder and supervisor of the laboratory of Experimental Phonetics in Latvia. She was the first and the only woman who

was elected a professor at the Faculty of Philology (Kļaviņa, 2008: 197) between the two world wars.

The English Studies section at the Faculty could not boast such prominent names; however, the few lecturers contributed to designing an excellent curriculum, preparing and delivering the courses. Only three Latvian lecturers and three native speakers comprised the staff: Dr. phil. E. Turkina, a graduate of Zurich University, taught literature courses only for 2 years; Dr. phil. A. Karlsonē designed and taught 14 courses, Dr. phil. R. Cimmermanis was a lecturer of business correspondence. As the policy of UL was to invite British subjects to teach English Studies, Dr. Lit. William K. Matthews, William S. Wilson, MA, and John W. Hunter-Blair, a graduate of Oxford University, were invited from the Institute of English (*Latvijas Universitāte 20 gados, I daļa*, 1939: 202-203).

Research in this period was mostly connected with literature: W. Matthews presented his doctoral thesis *The Influence of Byron on Russian Poetry* in 1926 (ibid.: 215). A. Karlsonē's thesis *Ulrich Fūetrer und sein 'Iban'* (*Ulrich Fūetrer and his 'Iban'*) was presented in 1929 (ibid.).

Matthews designed 15 academic courses ranging from English and American literature of different periods to stylistics, grammar, phonetics and phonology. He was the first to make attempts to compare English phonemes and their allophones with their Latvian equivalents (Metjūss, 1933). This comparison was mostly subjective, not supported by experimental analysis using the equipment available in the laboratory of Experimental Phonetics opened in 1925. He participated in the compilation of the first Latvian-English bilingual dictionary (Brants un Matiuss, 1930). Matthews wrote an exhaustive analysis of English poetry from Renaissance to the 20th century as an introduction to *Anthology of English Poetry* (Eglītis un Metjūss, 1940: 7-24). His excellent command of Latvian enabled him to translate Latvian poetry into English.

Period of Soviet and German Occupation (1940–1945)

On 16 June 1940 the USSR issued an ultimatum to the President of Latvia that demanded establishing a pro-Soviet regime. The new 'puppet government' introduced a number of serious changes in the democratic system of Latvia's education.

Only a month later the Deputy Minister of Education, J. Lieknis signed an order to liquidate all the teacher training institutes (*Valdības Vēstnesis Nr. 185*, 1940). Also the Institute of English was closed and then converted into the State Pedagogical Institute of Foreign Languages and Literature (*Valdības Vēstnesis Nr. 186*, 1940). UL had to part with the excellent visiting professors Matthews and Hunter-Blair. Radical changes were rushed into higher education: two faculties were banned (the Faculty of Theology and that of Roman Catholic Theology (Latvijas Valsts arhīvs, 1340. f., 1. apr., 38. l: 2-3.), the Department of Philosophy was replaced by a new department: Dialectic and Historical Materialism (Stradiņš et al., 1994: 72).

Basically in the academic year 1940–1941 the previous course list of English Studies was not altered. During the German occupation ‘Universität in Riga’, that is UL, existed but without English Studies, as only German was taught to the students of the seven faculties that remained in UL in 1941–1942.

Soviet Period (1945–1958)

The Latvia State University (herewith LSU) with its 13 faculties resumed work in the autumn of 1944. The Charter of the University, adopted in 1948 was a word-for-word translation from the USSR Universities’ Charter of 1938 (*Latvijas Valsts arhīvs*, 1340. f., 10. apr., 1.1.), it was altered in 1955 and abolished in 1961. Having fully lost its autonomy, UL had become a soviet-type university; it was no longer the main centre of academic research and learning. LSU was subordinated to the Ministry of Higher Education of the USSR (till 1959) and later to the Ministry of Higher and Specialist Secondary Education of the USSR.

A number of changes took place in the structure of the Faculty of Philology: the department of Ancient Languages was closed, many linguistic courses were excluded from the study programmes, more practical language classes were introduced (*Pēteris Stučka Latvijas Valsts Universitāte 40 gadus*, 1959: 152). In 1944–1945 the Germanic Philology department and the English Language Chair were organized; the latter taught English also in other faculties. The above chair lacked highly qualified staff who could do research, lectures were delivered mostly by assistants. To fill in the gaps teachers were ‘imported’ from other parts of the USSR, but their foreign language proficiency was far from being a perfect example. Over the period of 14 years (1944–1958) not a single staff member had obtained a doctoral degree.

During the Iron Curtain period it was considered that the people of the Latvian Soviet Socialist Republic did not need any foreign languages: ‘The Faculty of Philology, guided by J. V. Stalin’s work *Marxism and Problems of Linguistics* prepares professionals – linguists and historians of literature – in the following specialities: 1. Latvian language and literature; 2. Russian language and literature’ (*Latvijas Valsts Universitāte*, 1953: 16, translation mine). The academia survived teaching English to students of other faculties. On 16 January 1958 LSU was renamed ‘Pēteris Stučka Latvian State University’ (*Latvijas Valsts arhīvs*, 1340. f., 10. apr., 29. l., 11: 52)

Revival of Foreign Languages in the USSR (1958–1990)

A new era for English studies and research in higher educational establishments and schools started after the XXII congress of the Communist Party of the Soviet Union (*herewith – CPSU*) and N. S. Khrushchev’s coming to power in the capacity of the General Secretary of the CPSU. First, he condemned Stalin’s regime for its appalling atrocities committed in the country. Second, he liberated thousands of deported people enslaved in the concentration camps. Third, he made attempts to

lift the Iron Curtain and stop the isolation of the Soviet Union from the rapidly developing western countries which meant teaching and learning modern foreign languages to communicate with people and obtain new information.

The Ministry of Higher Education issued Order No 215 on 12 July 1961 called *On Foreign Language Acquisition in Higher Educational Establishments* (Vysshaya Shkola 1, 1978: 205). To introduce new methods in foreign language teaching, to design textbooks and work creatively new theories had to be advanced, teachers had to be trained differently. This was the task of the Faculty of Foreign Languages founded in 1965 (Latvijas Valsts arhīvs, 1340. f., 10. apr., 49. l.: 148).

Two-year higher courses for the professional development of tertiary level teachers were to be opened, according to Order No 8 of the Ministry of Higher Education which appeared on 8 January 1962 (*Vysshaya Shkola 2*, 1978: 85). Such courses for the three Baltic republics were launched in Latvia, in the academic year 1962–1963. The Faculty of Foreign Languages of LSU hosted them for 11 years (1965–1976) (Latvijas Valsts arhīvs, 1340. f., 10. apr., 42. l., 86). The Estonian and Lithuanian colleagues joined the courses willingly, since the academia were top professionals in their field: E. Arsa, S. Cisere, A. T. Geniushas, I. Guļāne, Ļ. Orlovska, M. Pavāra, T. Zālīte and many others.

Radical reforms were introduced into schools as well: the learners' foreign language class was subdivided into 2 groups if the number of participants exceeded 25 people. Also, teacher-training institutions benefited from the new reforms: only 7–10 students were envisaged for a foreign language studies group (*Vysshaya Shkola 2*, 1978: 86). 700 new schools following an intensive foreign language programme with a number of subjects in a foreign language were to be opened.

The Latvia State Pedagogical Institute which trained foreign language teachers (1950–1958) was incorporated into the Faculty of History and Philology of LSU. Some of the staff were transferred to LSU: M. Andersone, S. Cisere, H. Gorohova (Nagla), M. Neilande, M. Vecozola, T. Zālīte.

Dr. phil. Marta Vecozola (1903–1993), the first lecturer with a doctoral degree in English Philology, was appointed the head of the English Chair. From that time we can acknowledge that research work in experimental phonetics started under her skilful guidance. Vecozola had obtained a good education at the Institute of English (1924–1928). In 1931 Vecozola moved to the Soviet Union; in 1937 was deported to a labour camp in the Komi autonomous SSR (LU arhīvs, Nr. 7710A: 26.). After a ten-year imprisonment Marta Vecozola was summoned to the Latvian SSR in 1946 to teach at the Latvia State Pedagogical Institute. Despite her sufferings in the camp and loss of her family, Vecozola's researcher's spirit and will were unconquerable and she completed her doctoral thesis *Comparison of the Vowel Phoneme Systems in Latvian and English* (1953) under the supervision of Professor Artemov (Артемов). The empirical part was completed in the laboratory of Experimental Phonetics at the Moscow Pedagogical Institute of Foreign Languages. The thesis was presented at LSU

on April 26, 1954; her work was reviewed by Professor Paul Ariste and Professor Arturs Ozols. If Dr. phil. Ābele was the founder of experimental phonetics of the Latvian language in independent Latvia, Dr. phil. Vecozola was the pioneer of establishing the school of contrastive analysis of Latvian and English phonetics and phonology features in the post-war Latvia achieving admirable results using the x-ray method, palatograms, oscillographic methods and photography. The thesis includes a detailed description of the comparison of the Latvian and English vowel systems, problems of the Latvian language interference on the pronunciation of English vowels and suggestions how to eliminate it.

Dr. phil. Maija Brēde who reviewed Dr. phil. Vecozola's research and that of her doctoral students holds that

Vecozola's contribution in the development of contrastive studies is obvious also in the fact she managed to interest her students and colleagues in this field. Under her guidance, further research was undertaken concerning both the segmental and suprasegmental levels of Latvian and English phonetic features [...]. (Brēde, 2014: 19)

The school of contrastive linguistics of Latvian–English phonetics and phonology in Latvia founded by Dr. phil. Vecozola was further developed by researchers from the Faculty of Foreign Languages.

First, Mirdza Neilande completed her doctoral thesis on diphthongs *Analysis of Physical Properties of English-Latvian Diphthongs* (Нейланд, 1965). Four years later Valentīna Broka presented her research *Contrastive Analysis of Intonation of Interrogative Sentences in English and Latvian* (Брока, 1969). Both theses were completed under the guidance of Dr. phil. Vecozola.

LSU researchers used the laboratory of Experimental Phonetics at the Pedagogical Institute of Foreign Languages named after M. Thorez to analyse the selected phonetic material. Thus, Valentīna Gurtaja (Гуртая, 1980) and Maija Brēde (Бреде, 1981) investigated 'a group of speech sounds in the word and phrase context' (Brēde, 2014: 21). Gurtaja's thesis *Prosodic Characteristics of Voiceless Consonantism in Contemporary Latvian (in Contrast to English)* was presented in 1980. Brēde investigated 'duration, intensity and frequency for a group of sonorants in the word and phrase context, and the respective distributional analysis' (Brēde, 2014: 22) in her doctoral thesis *Prosodic Characteristics of Sonorants in Latvian (in Contrast to English)* (Бреде, 1981). Both theses were written under the supervision of Dr. phil. Rodmonga Potapova and Dr. phil. Vecozola.

Dr. phil. Gurtaja's major contribution to the development of contrastive linguistics is the establishment of the Department of Contrastive Linguistics at the Faculty of Foreign Languages in 1989 (*Latvijas Universitāte* 75, 1994: 220-221) to carry on research in translatology, lexicography, phonetics and phonology, teaching Latvian as a foreign language.

Phraseology and lexicography were the focus of several researchers' interest: A. Grīnblats, Ļ. Orlovska, A. Načisčione, N. Dančenko, J. Raškevičs, J. Dorošenko, A. Veisbergs and others.

Arturs Grīnblats (1902–1965) joined the English Chair in 1956 (LU Arhīvs, Nr. 4470: 6). The subject matter of his thesis was the sources and development of English phraseology from the Old English period to modern English and principles of selecting phraseological units to compile an English-Latvian dictionary. The final chapter offered a comparison of Latvian and English post-positive collocations. After a one-year postgraduate course at Tartu University (ibid.: 69) he completed and presented his doctoral thesis *Verbal Postpositive Collocations in Modern English and Their Equivalentents in Latvian* (Гринблат, 1960). His adviser was the outstanding Estonian linguist Professor Paul Ariste. It was presented at LSU in 1960.

The next person to do a contrastive analysis of phraseological units (herewith PU) was Ļubova Orlovska (1920–1984). Her major research work was connected with the lexical structure of idioms, lexical and semantic archaisms in PU, innovations in English and Latvian, occasional phraseological derivation and others. After a one-year postgraduateship at the Moscow Pedagogical Institute of Foreign languages (LU arhīvs, lietas Nr. 8082: 6), she completed her doctoral thesis *Contrastive Analysis of Latvian and English Phraseological Units and Some Principles of Compiling a Latvian-English Phraseological Dictionary*. It was presented it in 1968 (Орловская, 1968).

Anita Načisčione's doctoral thesis *Occasional Stylistic Use of Phraseological Units (in G. Chaucer's Works)* under the supervision of Professor A. V. Kunin was presented in 1978 (Начисчионе, 1976). Dr. phil. Načisčione's research after the 1990s has been largely in the field of stylistic features of PU in poetry and prose, occasional alterations in PU, lexical innovations, contrastive analysis of English and Latvian phraseology in different contexts. Načisčione has published voluminous monographs on phraseology (Naciscione, 2001; 2010) and numerous research articles. She is involved in international projects pertaining to phraseology (Bankavs, Jansone, 2010: 195).

Nonna Dančenko's research interests were connected with English phraseology – the structure, meaning, translation and stylistic features of PU. Dančenko adhered to the concept of PU developed by Professor Kunin who was the adviser of her doctoral thesis *Stylistic Functioning of Phraseological Units in Poetic Texts (in G. G. Byron's Poetry)* (Данченко, 1977).

Jeļena Dorošenko's (1955–2016) doctoral thesis *Names of Signs and Semiotic Phenomena in American English (in Webster's Dictionaries)* (Дорошенко, 1984), presented at Moscow State University in 1984, was the first research paper in the field of semiotics in Latvia. After the 1990s, Dr. phil. Dorošenko's main research fields were English, Russian and Latvian morphology and syntax, semantics, film semiotic studies investigating relations between verbal and visual means of communication and others.

Jānis Raškevičs (1928–1995) was the most outstanding lexicographer of the 70s and 80s. He participated in compiling the five editions of the *English-Latvian Dictionary, English-Latvian-Russian Phraseological dictionary* (1977),

published *Dictionary of Verb-Adverb Nouns* (1971). The doctoral thesis *The Main Problems of English-Latvian Lexicography* was presented in 1993 (Raškevičs, 1993). Dr. phil. Raškevičs contributed to the studies of verb-adverb nouns, slang, neologisms, theory and practice of lexicography.

After the regaining of independence in the 1990s the research in English Studies was initiated in such areas of applied linguistics as translatology, terminology, discourse analysis, pragmatics and corpus linguistics.

Conclusion

From the first days of its foundation UL has strived to be a research university. Its vice-chancellors, deans and most of the academia have been well-known scientists.

During the first twenty years of the Faculty of Philology and Philosophy (1919–1940) Latvian Studies were in the focus of attention, as it was important to establish the school of Latvian philology for the first time in the history of the country.

English Studies incorporated in the Germanic languages department (1919–1940) could not boast such prominent professors as in the Baltic Philology department: A. Ābele, E. Blese, J. Endzelīns, J. Plāķis, A. Spekke and others. Only two doctoral theses in literature were presented during the above period (A. Karlsons and W. K. Matthews).

During the Soviet and German occupation (1940–1945) English Studies were excluded from the Faculty curriculum. Foreign languages were not favoured in the post-war period (1945–1958) as English and French departments were closed.

Significant changes in English Studies and research were undertaken (1958–1990): investigations developed in three main directions: contrastive analysis of Latvian-English phonetics and phonology, phraseology and lexicography. Research of terminology was commenced as well.

The theses were written in Russian and could be presented first in Riga, but in the late 60s only in Moscow, Leningrad and Vilnius.

References

- Andersons, E. (red.) (1953) *Cross Road Country – Latvia*. Waverly, Iowa: Latvju grāmata.
- Bankavs, A., Jansone, J. (2010) *Valodniecība Latvijā: fakti un biogrāfijas*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Brants, K. un Dr. V. K. Matiuss (1930) *Latviešu – angļu vārdnīca*. P. Šmita redakcijā. Rīga: A. Gulbis.
- Brēde, M. (2014) Contrastive research in Latvian – English phonetics and phonology. In *Linguistica Lettica*, Nr. 22:16-28).
- Eglītis, A. un Metjūss, V. (1940) *Anthology of English Poetry*. Rīga: Akc. sab. Valters un Rapa. 7-24.
- Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr. 6 (1921).

- Izglītības Ministrijas Mēnešraksts, Nr. 10 (1921).
- Kļaviņa, S. (2008) *Latviešu valodas pētnieki. No klausu laikiem līdz savai valstij*. Rīga: RaKa.
- Latvijas Valsts Universitāte (1953) Rīga: LVU.
- Latvijas Universitāte 20 gados. 1919–1939. *Vēsturiskas un statistiskas ziņas par Universitāti un tās fakultātēm. I daļa* (1939) Rīga: Latvijas Universitāte.
- Latvijas Universitāte 75 (1994) Rīga: Latvijas Universitāte.
- Latvijas Universitātes arhīvs, 7. apr., lietas Nr. 4470. Arturs Grīnblats.
- Latvijas Universitātes arhīvs, 7. apr., lietas Nr. 7710. Marta Vecozola.
- Latvijas Universitātes arhīvs, 7. apr., lietas Nr. 8082. Ļubova Orlovska.
- Latvijas Valsts arhīvs, 1340. f., 1. apr., 38. l.
- Latvijas Valsts arhīvs, 1340. f., 10. apr., 1. l.
- Latvijas Valsts arhīvs, 1340. f., 10. apr., 29. l.
- Latvijas Valsts arhīvs, 1340. f., 10. apr., 42. l.
- Latvijas Valsts arhīvs, 1340. f., 10. apr., 49. l.
- Likumu un valdības rīkojumu krājums. 13. burtn.* (1919, 31. decembris).
- Meļjūss, V. (1933) *Angļu rakstu valodas izruna*. Rīga: Valtera un Rapas akciju sabiedrības apgāds.
- Meļjūss, V. (1936) *Angļu rakstu valodas izruna. Fonētikas teorija, teksti, diagrammas un karte*. Rīga.
- Naciscione, A. (2001) *Phraseological Units in Discourse: Towards Applied Stylistics*. Rīga: Latvian Academy of Culture.
- Naciscione, A. (2010) *Stylistic Use of Phraseological Units in Discourse*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Pētera Stučkas Latvijas Valsts Universitāte 40 gados 1919–1959.* (1959) Rīga: LVI.
- Raškevičs, J., Sauka, O., Vējš, J., Zālite, T. (1977) *English-Latvian-Russian Phraseological Dictionary*. Rīga: Liesma.
- Raškevičs, J. (1971) *Dictionary of Verb-Adverb Nouns*. Rīga: P. Stučkas LVU.
- Raškevičs, J., Sosāre, M., Timenčika, Ļ. (1985) *English-Latvian Dictionary*. Rīga: Avots.
- Raškevičs, J. (1993) *Galvenās angļu-latviešu leksikogrāfijas problēmas*. Publicēto darbu kop-savilkums filoloģijas doktora grāda iegūšanai. [Unpublished summary of Doctoral Thesis].
- Stradiņš, J., Varslavāns, A. Cēbere, Dz., Onzule, I. (1994) *Universitātes hronika (1940–1993)*. Latvijas Universitāte 75 (71.-81. lpp.). Rīga: Latvijas Universitāte.
- Valdības Vēstnesis Nr. 166* (1922).
- Valdības Vēstnesis Nr. 185* (1940).
- Valdības Vēstnesis Nr. 186* (1940).
- Vecozola, M. (1953) *Latviešu un angļu valodas patskaņu fonēmu sistēmas salīdzinājums*. Disertācija filoloģijas zinātņu kandidāta grāda iegūšanai, Rīga: LVU.
- Бреде, М. (1981) *Просодическая природа сонантов латышского языка (в сопоставлении с английским)*. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Вильнюс: Вильнюсский Государственный Университет.
- Брока, В. (1969) *Сопоставительный анализ интонации вопросительного предложения английского и латышского языков*. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Рига: Латвийский Государственный Университет.
- [Vysshaya Shkola 1] *Высшая школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций. Часть 1* (1978) Москва: Высшая Школа, с.205.
- [Vysshaya Shkola 2] *Высшая школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций. Часть 2* (1978) Москва: Высшая Школа, с.85.
- Гринблат, А. (1960) *Глагольные постпозитивные сочетания в современном английском языке и их эквиваленты в латышском языке*. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Рига: ЛГУ.

- Гуртая, В. (1980) Просодическая природа глухого шумного консонантизма в современном латышском языке (в сопоставлении с английским). Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Вильнюс: Вильнюсский Государственный Университет.
- Данченко Н. Н. (1977) *Стилистическое функционирование фразеологических единиц в поэтическом тексте (на материале стихотворных произведений Дж. Г. Байрона)*. Автореф. дис. канд. фил. наук. Москва: МГПИИЯ им М. Тореца.
- Дорошенко, Е. (1984) Названия семиотических явлений в американском варианте английского языка (на материале английского языка). Автореф. дис. канд. фил. наук. Москва: Московский Государственный Университет.
- Начисчионе, А. С. (1976) *Окказиональное стилистическое использование фразеологических единиц (на материале произведений Дж. Чосера)*. Диссертация на соискание ученой степени кандидата наук. Москва: МГПИИЯ им М. Тореца.
- Неиланд, М. (1965) *Сравнительный анализ физикальных свойств дифтонгов современного английского и латышского языков*. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Рига: Латвийский Государственный Университет.
- Орловская, Л.Я. (1968) *Сопоставительный анализ фразеологических единиц английского и латышского языков и некоторые принципы составления латышско-английского словаря*. Автореф. дис. канд. фил. наук. Москва: МПИИЯ.

Solveiga Ozoliņa (Dr. paed., Assoc. Prof.) is currently working at the University of Latvia. Her research interests include intercultural communication, methodology of teaching foreign languages to adults, nonverbal communication. Email: solveiga.ozolina@lu.lv

PAPERS IN FRENCH

LE PROBLEME DE L'IDENTIFICATION LINGUISTIQUE DE L'ARABE PRATIQUE EN ALGERIE DURANT LA PERIODE COLONIALE

IBTISSEM CHACHOU

Université de Mostaganem, Algérie

Résumé. In Algeria, the phenomenon of Arabic diglossia divided Arabists between 1830 and 1870. Some said that this is only one language, they downplayed its variation, other than advancing written Arabic dialect was different from a classical arabic and had to teach it.

Mots clefs: Arabic diglossia, Algeria-variations, Arabic dialect, classical Arabic.

Introduction

Cette réflexion sur la diglossie arabe à l'époque coloniale a déjà attiré l'attention de chercheurs en Histoire des relations entre l'Europe et le monde dit arabe, leurs travaux avaient porté sur l'enseignement de la langue arabe dès 1830 et sur les différentes perceptions que les acteurs de l'école française avaient de la même réalité linguistique, elle était identifiée, par certains, comme étant des « variations minimales » dues à un usage altéré voire fautif de la langue classique, et par d'autres, comme deux langues différentes : « l'arabe régulier », et « l'arabe vulgaire ». Cette contribution a deux objectifs. Le premier est celui de rendre compte de cette polémique du point de vue théorique de la sociolinguistique. Le second, lui, est de contribuer à écrire une partie de l'histoire de l'évolution d'une langue, de souligner les ruptures et les continuités épistémologiques à même d'expliquer la formation des discours épilinguistiques qui s'y rapportent. En effet, un retour sur le traitement de la diglossie arabe permet de mieux cerner les assises théoriques et surtout idéologiques ayant participé à l'élaboration du discours scientifique sur la question. La vision progressiste permettrait de cerner les stéréotypes hérités de ces réflexions et de montrer, pour certaines, leur caractère iconoclaste pour l'époque, ce qui pourrait aider à mieux repenser l'enseignement de l'arabe institutionnel et maghrébin de nos jours, ou du moins, de rappeler l'importance qui lui a été accordée en tant que langue de la communication effective.

Bien avant que William Marçais n'appliquât, pour la première fois en 1930, la notion de diglossie à l'Algérie, les réflexions sur l'enseignement de la langue arabe

laissaient apparaître deux tendances. La première est celle des « conservateurs »¹, ils considéraient l'arabe « vulgaire » comme le produit d'une dégradation de l'arabe « régulier ». D'après Sylvestre Lazul : « plusieurs des arabisants les plus éminents niaient l'existence d'un arabe usuel, n'y voyant qu'une langue fautive et altérée » (2013), par conséquent, son enseignement devait être supprimé ou du moins retardé au profit de celui de la langue classique. La seconde, elle, est celle des progressistes pour qui il s'agit de deux langues différentes, néanmoins la parenté génétique entre les deux n'est pas remise en cause, ils prônaient son enseignement et le justifiaient par la nécessité de connaître le langage du pays colonisé. Cette position était la plus répandue parmi les concepteurs des manuels de l'époque². La période soulignée par les auteurs se situe entre 1830 et 1870. Elle a connu une importante activité de grammatisation de l'arabe algérien qui s'est poursuivie dans le cadre des travaux des dialectologues arabisants qui ont fourni des descriptions parfois détaillée de ce qu'ils qualifiaient de « parlers ». Il importe de mentionner ici que c'est dans le cadre de la dialectologie dite arabe que les linguistes français, arabisants ont inscrit leurs travaux à partir de la fin des années 1930.

Le problème de l'identification de l'arabe comme langue ou comme la variante d'une langue, autrement dit « dialecte », n'est pas nouveau, il s'est posé au Proche-Orient pour les missionnaires français qui ont été à l'origine de la dénomination, en français, d'« arabe vulgaire » (Heyberger, 2015). Cependant, la distinction est bien connue dans la tradition grammaticale arabe ancienne, dans son traité de grammaire intitulé « *Laḥn al 'awāmm* »³ Koufite El Kisâ'i (m 189/805) distinguait déjà entre la langue du peuple et celle des notables⁴.

1. L'accès à l'arabe, un impératif colonial

Sous la deuxième République, la langue arabe a été étudiée dans la perspective de la découverte scientifique de l'Algérie: (Lucas. P et Vatin. J-C, 1975), elle a posé problème dès les premières années de la colonisation aux différents missionnaires, instituteurs, et autres agents de l'administration coloniale chargés de concevoir des manuels d'enseignement de la langue, des dictionnaires et des livres de grammaire. Le problème majeur a été celui du choix de la langue ou de la variété à enseigner, si l'on considère l'arabe maghrébin comme un dialecte de l'arabe institutionnel. Les représentations dont l'arabe a fait l'objet sont hétéroclites, la variété n'a pas été facilement admise (Larzul, 2013). Son hétérogénéité a donné lieu à des réflexions qui ont reproduit notamment la vision qu'avait l'élite française des notions de « langue » opposée à celle de « dialecte », mais aussi les positions inconoclastes pour l'époque et qui posaient la nécessité d'enseigner ce qui était réellement pratiqué, l'arabe algérien.

¹ Nous garderons les mêmes appellations de « conservateurs » et de « progressistes », employés par les auteurs de l'ouvrage collectif : « Manuels d'arabe d'hier et d'aujourd'hui ».

² « S'il existe dans le corpus des années 1830-1871 des ouvrages consacrés à l'arabe littéral, la très grande majorité se rapporte à « l'arabe vulgaire » en usage en Algérie » (Larzul).

³ 'Fautes commises par le commun », traduction de Omar Bencheikh,

⁴ D'après Omar Bencheikh, « la question de laḥn « solécisme, barbarisme, corruption » est étroitement mêlée à l'histoire de la grammaire et des sciences du langage arabes » (1994, 361).

D'après Alain Messaoudi, l'enseignement de l'arabe « vulgaire » avait pour but, en apparence utopique, de « réaliser la fusion espérée entre la France et l'Algérie », mais la visée réelle et pragmatique consistait à faire maîtriser à l'occupant l'usage de la langue de l'Algérien pour bien le connaître et mieux le dominer. La connaissance des expressions idiomatiques, des formules de salutation et de politesse était jugée importante pour les concepteurs de ces manuels, ces derniers se comptaient parmi les enseignants, les militaires, les agents de l'administration coloniale et « des interprètes du ministère de l'Intérieur et de la Guerre » (Boucherit, 1994). La nécessité de contrôler les tribus et les territoires motivaient des publications comme la Grammaire arabe (idiome d'Algérie, à l'usage de l'armée et des employés civils de l'Algérie, d'Alexandre Bellemare, publiée en 1854. De nombreux manuels renferment des dialogues mettant en scène des interlocuteurs français et algériens et dont le contenu mérite une étude à part.

Son enseignement ainsi que celui de l'arabe institutionnel était dispensé dans le cadre des écoles arabes françaises:

« Le système d'enseignement colonial a connu plusieurs étapes de développement qui ont influé sur sa forme et sur le contenu de son enseignement. La première étape se distingue principalement par l'existence du bilinguisme dans les écoles et collèges destinés à la population indigène. [...] L'objectif proclamé était, de régénérer l'enseignement arabe traditionnel et d'introduire un enseignement plus moderne par le biais de la langue française, afin de limiter l'influence politique des confréries religieuses. La seconde étape fait suite à l'effondrement du régime impérial; l'avènement de la III^e République se traduit en Algérie par la limitation du régime militaire au sud du pays; elle donne satisfaction aux colons qui considéraient les militaires favorables aux indigènes; ils constituaient à leurs yeux un obstacle au progrès de la colonisation. L'enseignement en langue arabe est supprimé. » (Kateb, 2004)⁵.

La francisation de l'école par Jules Ferry, alors ministre de l'Instruction publique, commença, « un arrêté du Conseil d'Etat du 8 août 1935 assimilait la langue arabe à une langue étrangère. » (Grandguillaume, 2012). Des décennies plus tard, après la première guerre mondiale et sous l'influence du mouvement En-Nahda en Egypte, des médersas furent ouvertes par l'Association des Oulémas musulmans, on n'y enseigna plus que l'arabe institutionnel. « Le peuple algérien est musulman et à l'arabité il appartient » écrivait Cheikh Abdelahamid Ben Badis, fondateur de l'association, dans un de ces célèbres poèmes. Les discours du PPA (Parti du Peuple algérien) /MTLD (Mouvement pour le Triomphe des Libertés Démocratiques) et du FLN (Front de Libération National) ainsi que les différentes politiques linguistiques suivies après l'indépendance se sont largement inspirées de la définition de l'identité telle que formulée par les réformistes/oulémas.

⁵ Voir également à ce propos (Kateb, 2015 :117)

2. Le caractère mitigé des perceptions liées à l'arabe

Nous passerons ici en revue quelques uns des arguments développés respectivement par les progressistes et les conservateurs pour défendre leurs positions en faveur ou en défaveur de l'enseignement de telle ou de telle autre langue⁶. Il serait intéressant de ce point de vue d'observer la persistance de certains stéréotypes qui continuent de servir d'arguments aux détracteurs et aux défenseurs de l'une ou de l'autre de ces langues. Nous ne prendrons ici qu'un échantillon réduit eu égard à l'espace imparti à cet article. Les réflexions que nous reproduirons sont extraites de préfaces à des grammaires (Bellemare, 1854), (Caussin de Perceval, 1858), à des dialogues (Martin, 1846), à des manuels d'enseignement de l'arabe algérien (Deparmet, 1907). Quelle que soit la position de ces auteurs, il importe de mentionner que l'arabe algérien est toujours considéré comme une évolution ou une « dégradation » d'un arabe classique qui aurait été parlé en Algérie.

Caussin de Perceval ne voit l'arabe algérien que comme une réalisation fautive de l'arabe « savant ». Il explique sa variation par le manque d'instruction de ses locuteurs, nous retrouvons la même idée⁷ dans la préface d'Alexandre Bellemare citée plus haut. En parlant des locuteurs, Caussin de Perceval ajoute plus loin :

« [...] négligeant dans le discours ordinaire la plupart des règles prescrites par leurs grammairiens, ils suppriment toutes les inflexions finales, qui, dans la langue savante, marquent le cas de noms et les modes de verbes ».

Pour lui, « le mélange de la société et le défaut presque général d'instruction ont contribué chez eux à niveler le langage de tous les rangs ». L'arabe algérien est vu ici comme une corruption de la langue classique. Il distingue toutefois l'usage d'une langue littéraire qui emprunte ses structures et son vocabulaire aux deux langues, il s'agit du registre littéraire de l'arabe algérien :

« le discours écrit et soigné des Arabes modernes se confond avec la langue savante, de laquelle il se rapproche plus ou moins, quant à l'observance des règles et aux choix des expressions, suivant le plus ou moins de littérature des personnes qui écrivent : C'est ce qu'on peut remarquer dans les chansons, les contes, les lettres, les pièces diplomatiques ».

Auguste Martin, dans sa préface à « Dialogues arabe-français », un Guide de la conversation rédigé en arabe algérien, il note :

« Toutes les personnes qui ont un peu voyagé en Algérie savent qu'il existe de province en province souvent même de ville en ville, dans un rayon peu éloigné, des différences dans le langage. [...] et elles ne tardent pas à s'apercevoir que ces différences, qui consistent dans un

⁶ Nous considérons dans nos travaux que l'arabe algérien est une langue à part entière et qu'elle n'est pas le dialecte de l'arabe institutionnel. (Voir Chachou, I, 2013).

⁷ « l'arabe vulgaire, comme on le voit, n'est donc que l'arabe littéral dépouillé de ses principales difficultés » (Bellemare, 1854).

certain nombre d'expressions locales et dans la prononciation de quelques lettres, sont très minimales et que l'usage les lève promptement ».

Il ajoute plus loin : « Nous avons donc la conviction que nos dialogues bien qu'écrits dans la province de Constantine, seront d'un usage également utile dans les autres parties de l'Algérie ». Pour Auguste Martin, la langue pratiquée en Algérie est assez homogène, elle présente plus de similitudes que de différences, l'intercompréhension est possible pour peu que la conversation s'installe qui permettrait de dissiper les ambiguïtés.

Pour Joseph Deparment :

« Il peut y avoir des dialectes, des différences dans le vocabulaire, des divergences dans les sons que représentent telles consonnes, des nuances dans les voyelles ; mais les lois d'après lesquelles l'arabe vulgaire est dérivé de l'arabe régulier se sont appliquées partout de la même manière ».

Tout en faisant dériver l'arabe algérien de l'arabe classique, il reconnaît l'existence d'une koiné qui apparaît notamment au niveau de l'écrit, pour lui, « Le Maghreb a sa langue commune », c'est celle de la poésie du genre *melhûn*.

Conclusion

L'arabe algérien dit « vulgaire » à l'époque coloniale faisait l'objet d'une vision diglossique qui le péjorait, et ce dès les premières années de l'occupation. Elle était le fait des « conservateurs » qui le considéraient comme une version fautive de « l'arabe régulier », le seul à mériter d'être enseigné. Quant aux progressistes, même s'ils le percevaient comme le dialecte de la langue classique, ils argumentaient en faveur de son enseignement pour des raisons pragmatiques. L'avènement de la troisième république ayant mis fin aux écoles arabes françaises, a peu à peu soustrait la question de l'arabe algérien aux réflexions didactiques, pédagogiques et même politiques pour les confiner, quelques décennies plus tard, au domaine de la dialectologie qui s'affirma comme discipline avec la publication par Jules Gilléron de l'Atlas linguistique de France, entre 1897 et 1900. Ces éléments historiques nous permettent de mieux comprendre le traitement auquel est soumis l'arabe algérien dans la littérature sociolinguistique algérienne francophone, un traitement qui demeure tributaire de l'héritage théorique et conceptuel de la tradition dialectologique française, car inscrire la réflexion sur l'arabe algérien dans le cadre du champ disciplinaire de la sociolinguistique, avec la théorisation qui est la sienne, implique de le considérer comme une langue et non comme le dialecte d'une langue.

Références bibliographiques

Bellemare A. (1854) Grammaire arabe (idiome d'Algérie, à l'usage de l'armée et des employés civils de l'Algérie par Alexandre Bellemare, ... suivie des formules de la civilité arabe d'après les documents fournis par M. le général de division Dumas. 2^{ème} édition.

- Bencheikh O. (1994) La ḥaṣṣa et la ʿamma dans les grammaires de fautes en domaine andalous, in *Actes des premières journées internationales de dialectologie arabe de Paris*, Paris : INALCO : 361-373.
- Boucherit, A. (1994) Les fonctions verbales de la particule ra- dans les manuels de grammaire et guides de la conversation au XIX^{ème} siècle en Algérie, in *Actes des premières journées internationales de dialectologie arabe de Paris*, Paris : NALCO : 161-171.
- Caussin de perceval, A-P. (1858) *arabe vulgaire pour les dialectes d'orient et de barbarie*, Paris : Maisonneuve et libraires-éditeurs, 4^{ème} édition.
- Chachou, I. (2013) *la situation sociolinguistique de l'Algérie : Pratiques plurilingues et diversité à l'œuvre*, Paris : l'Harmattan.
- Deparmet, J. (1907) *Enseignement de l'arabe dialectal d'après la méthode direct, vocabulaire et lecture*, Alger.
- Laroussi, L. (2002) *La diglossie arabe revisitée. Quelques réflexions à propos de la situation*, Insaniyat N° 18-17, pp.153-129.
- Grandguillaume, G. (2012) L'enseignement de la langue arabe dans l'entre-deux-guerres (1919-1944), in : *Histoire de l'Algérie à la période coloniale (1830-1962)*, Paris : La Découverte, 2012, p. 405-408.
- Girard, A. (2013) Les manuels de langue arabe en usage en France à la fin de l'Ancien Régime, *Manuels d'arabe d'hier et d'aujourd'hui. France et Maghreb, XIXe-XXIe siècle*, Paris, Éditions de la Bibliothèque nationale de France, p-p, 12-26.
- Heyberger, B. (2015) L'Orient et l'islam dans l'érudition européenne du XVII^e siècle, in *Dix-septième siècle* N° 268, Presses Universitaires de France.
- Kateb, K. (2015) article : Ecole et enseignement colonial, in *Dictionnaire du passé de l'Algérie, de la préhistoire à 1962*, sous la direction de Hassan Remaoun, Oran : CRASC.
- Kateb K. (2004) Les séparations scolaires dans l'Algérie coloniale », *Insaniyat / تايين اسن* [En ligne], 25-26 | 2004, mis en ligne le 14 août 2012. Disponible sur : URL : <http://insaniyat.revues.org/6242> [Accédé le 15 juin 2016].
- Kouloughli, Dj-E. (1996) Sur quelques approches de la réalité sociolinguistique arabe, In *Les langues en Egypte*, N° 27-28 : 287-299.
- Marçais, W. (1930) La diglossie arabe dans l'enseignement public In *Revue pédagogique*, tome CIV, n° 12, Alger : 401-409.
- Martin, A. (1846) Dialogues arabe-français, avec la prononciation arabe figurée en caractères français, Chez Théophile Barrois librairie.
- Messaoudi, A. & Larzul, S. (2013) « Les manuels de langue arabe des débuts de l'Algérie coloniale (1830-1871) », *Manuels d'arabe d'hier et d'aujourd'hui France et Maghreb, XIXe-XXI*, Paris : Editions de la Bibliothèque nationale de France : 54-78.
- Troupeau, G. (1997) Deux cents ans d'enseignement de l'arabe à l'école des langues orientales, *Chroniques yéménites* [En ligne], 4-5 | 1997. Disponible sur : URL : <http://cy.revues.org/116> [Accédé le 22 mai 2016].

Sources Internet

Disponible sur : URL : <http://insaniyat.revues.org/6242> [Accédé le 15 juin 2016].

Disponible sur : URL : <http://cy.revues.org/116> [Accédé le 22 mai 2016].

Ibtissem Chachou est Maître de conférences en sciences du langage, elle travaille actuellement à l'université de Mostaganem. Ses travaux portent sur le contact des langues dans les textes médiatiques et les urbanités sociolinguistiques en milieu ordinaire. ibtissemchachou@yahoo.fr.

ENSEIGNEMENT DES LANGUES AU DE-LÀ DU PRINCIPE DE *POLITIQUEMENT CORRECT*

NATALIA DANKOVA

Université du Québec en Outaouais, Canada

Abstract. This paper presents some results of a qualitative study analyzing perception of the communication beyond *politically correct* principle in multicultural Hebrew L2 classrooms in Israel.

Key words: Communication interculturelle en classe de L2, apprentissage de compétences culturelles, *politiquement correct* en classe de L2, enseignement des langues aux immigrants, aspects subjectifs et émotionnels en classe de L2.

Introduction

La présente étude porte sur la communication interculturelle dans les classes de langue seconde (L2) au Canada et en Israël. Les deux pays accueillent un grand nombre d'immigrants et offrent un éventail de cours de L2 : français et anglais au Canada et hébreu en Israël. L'apprentissage d'une L2 est aussi un apprentissage d'une nouvelle culture et cet apprentissage est possible uniquement s'il est basé sur des échanges authentiques et profonds. La compréhension de la culture de la L2 et la capacité d'interagir selon ses règles est un objectif de l'apprentissage de L2 selon l'approche actionnelle (CERL, 2001).

Le Canada et Israël sont très différents quant au contexte culturel. Une des caractéristiques de la société canadienne est le principe de *politiquement correct* qui implique l'utilisation d'un langage qui démontre une certaine empathie avec des personnes de différents groupes ethniques, races, sexes, orientations sexuelles, habiletés physiques et mentales, croyances religieuses et points de vue idéologiques. Sur le plan pratique, cela signifie qu'il est recommandé d'éviter d'aborder les sujets liés à la politique, à la religion et au sexe en classe. Beaucoup d'immigrants perçoivent le principe de *politiquement correct* comme une forme d'hypocrisie ou de censure qui constitue un sérieux obstacle à la communication.

Le contexte d'enseignement nord-américain est souvent critiqué car il met trop d'accent sur des éléments subjectifs qu'on peut qualifier même de sentimentalisme, par exemple : *Je suis vexé parce que le professeur m'a posé une question devant le groupe. C'est un manque de respect.* Les critiques concernent

aussi l'absence de responsabilisation des apprenants dans leur apprentissage et leur réussite. L'enseignant est souvent tenu pour responsable des frustrations et des échecs des élèves. En Amérique du Nord, les enseignants sont des cibles d'accusations de la part d'étudiants et doivent veiller à ce que leurs paroles ou actes ne donnent pas matière à une plainte. L'ambiguïté et, par conséquent, certaines formes d'humour sont à éviter en salle de classe.

Néanmoins, l'humour permet de transgresser les règles conversationnelles et d'aborder des sujets tabous. L'humour est une façon indirecte, désengagée et ambiguë de dire des choses (Crawford, 2003, Gilbert, 2004; Sommer, 2004). Les émotions qui mènent vers l'humour ne sont pas censées être toujours positives. La honte, le chagrin et d'autres sentiments négatifs peuvent être exprimés à travers l'humour et transformés par l'humour – pouvoir rire de quelque-chose implique une prise de la distance et une mise en perspective d'une situation pénible (Vaid, 2006).

En Israël, l'absence de *politiquement correct* pose des défis à certains immigrants. Elle est largement compensée par un humour illimité et bien accepté dans la société israélienne. Seul le volet israélien fera objet de discussion dans le présent article.

2. Méthodologie

L'étude (volet israélien) a été menée à Tel-Aviv (Israël) et porte sur les interactions en classe, les échanges entre les apprenants et entre les apprenants et les enseignants, les commentaires des apprenants et des enseignants, notamment concernant les situations délicates. L'étude examine les perceptions, les attitudes et les sentiments chez les apprenants adultes qui se manifestent en salle de classe multiculturelle. La plupart des apprenants étaient des immigrants et leur motivation d'apprendre l'hébreu était liée au désir de s'intégrer dans la société israélienne. Leur âge se situait entre 23 et 45 ans, la plupart proviennent du milieu urbain et ont déjà vécu à l'étranger avant de venir en Israël. Beaucoup maîtrisent deux langues et plus. Soixante-deux apprenants et six enseignants ont participé à cette étude.

Cette étude qualitative utilise une méthodologie de recherche-action qui implique une participation active dans les situations étudiées. Il s'agit d'un processus interactif. Pour obtenir des données authentiques, je me suis inscrite à différents cours d'hébreu en immersion à Tel-Aviv. Ainsi, j'étais en mesure d'observer la dynamique interculturelle de l'intérieur et de l'extérieur. Mon domaine de spécialisation est l'acquisition des langues secondes. Je parle plusieurs langues et j'ai une expérience d'enseignement de L2 dans différents pays. Les aspects subjectifs, tels que les attitudes et les sentiments qui surgissent dans les cours en immersion en L2, ont fait objet d'une étude antérieure dont les résultats ont mis en évidence une charge émotionnelle importante qui accompagne la mise en situation d'immersion à l'âge adulte qui frôle parfois la détresse et dont les enseignants ne se rendent pas toujours compte (Dankova, 2013).

3. Discussion

Je présenterai et commenterai quelques exemples de situations qui impliquent des sujets tabous tels que la politique, le sexe et la religion. La question de l'absence de *politiquement correct* sera au centre d'intérêt.

Les jeux de rôle sont un moyen de prendre de la distance par rapport à la réalité et de la reproduire de manière détachée. Un des mes professeurs d'hébreu a demandé à deux apprenants de faire un jeu de rôle impliquant un agent de police et un participant d'une manifestation non autorisée. Il a précisé que tous les mots sont permis, y compris les insultes. Il a désigné Mohammed, un étudiant palestinien, et Aviva, une Juive, qui étaient en bons termes malgré les opinions politiques divergentes. Aviva a pris l'initiative en choisissant le rôle de policière et elle a déclaré : « Ça va être plus réaliste ainsi, lui, il a l'habitude de se faire taper dessus ». Tous les étudiants, y compris Mohammed, ont ri. Le jeu de rôle a commencé. Poli au début, le langage des deux participants se corsait progressivement. À un moment donné, Aviva a dit :

– « Casse-toi d'ici, fils de ... »

– « Je n'ai pas entendu la fin de ta phrase », dit le professeur.

Aviva a terminé sa phrase et le langage des deux participants a basculé vers les insultes.

Tout le monde dans la classe riait. Mohammed et Aviva essayaient de ne pas rire et continuaient le jeu de rôle. Cette situation est inimaginable en Amérique du Nord. Après le cours, j'ai fait remarqué au professeur que son choix de participants n'était pas innocent. Il a dit : « Ça arrive dans la vie, pourquoi ne pas le faire dans la classe ?! » Personne dans la classe n'avait été choqué. Aucun commentaire négatif n'a été émis par les apprenants en dehors du cours.

Un autre sujet tabou, selon le principe de *politiquement correct*, est la religion. Le Ministère de l'immigration et des communautés culturelles du Québec (MICC) qui gère les cours de français L2 au Québec (Canada) mentionne, parmi les compétences à acquérir, la capacité de lire des textes religieux sans pour autant spécifier de quels textes il s'agit exactement (MICC, 2011 : 117). Il n'est pas clair comment performer dans cette compétence ni comment l'évaluer s'il est interdit d'évoquer la religion en classe au Canada. Même en absence de précisions de la part du MICC, on comprend que la mention de textes religieux est liée à la nécessité perçue pour un immigrant d'avoir un minimum de connaissances de la religion du pays. Dans un des cours que je donnais au Canada, un étudiant musulman a posé une question sur les différences entre la nourriture hallal et la nourriture casher. Les Canadiens de souche ont manifesté un malaise et un silence s'est installé dans la classe. Malgré cela, une réponse collective a été fournie. Les apprenants originaires du Canada ont avoué après le cours de ne pas avoir l'habitude de discuter de sujets religieux en classe.

Selon mon expérience israélienne, les questions religieuses sont discutées en profondeur dans la salle de classe. Il est difficile d'éviter de parler de la

religion dans un pays où les deux premières questions posées lors de la première rencontre sont : Quel est ton nom ? Quelle est ta religion ? Des manuels d'hébreu contiennent des textes sur le thème. Dans les cours auxquels j'ai assisté, la religion et les pratiques religieuses ont été discutées ouvertement, par exemple, la circoncision et de ses avantages. Compte tenu de la présence des juifs et de musulmans dans les cours, le sujet a été traité dans une perspective comparative : âge de la circoncision, cérémonie, passages de textes justifiant cette pratique. Ces discussions sur un sujet qui touche à la fois au domaine de la religion et à celui de la sexualité ont été menées sans fausse pudeur et utilisées à des fins d'apprentissage linguistique et culturel. Les participants qui étaient familiers avec cette pratique étaient plus à l'aise pour en discuter que les autres. D'autres thèmes religieux ont été bien accueillis par l'ensemble des apprenants.

Tous les professeurs d'hébreu que j'ai connus, enseignent la langue de la rue, les gros mots, le vocabulaire sans censure. Beaucoup d'étudiants ont été surpris ou choqués au début, notamment ceux qui venaient des pays anglo-saxons, mais ont fini par admettre qu'il est important d'en parler ou au moins d'être en mesure de comprendre ce qui se dit autour. La plupart des apprenants sont en faveur du dialogue sur les sujets sensibles. Ceux qui manquaient de pratique en la matière ont pris conscience des différences entre leur pays d'origine et Israël face au principe du *politiquement correct*. Cette prise de conscience ne veut pas dire nécessairement l'appropriation sans réticence de nouvelles pratiques conversationnelles, mais un début d'une réflexion sur différentes façons de faire des choses et d'en parler.

Conclusion

J'ai noté une perception positive de la communication au-delà du principe de *politiquement correct*, même dans le cas d'apprenants qui n'ont pas l'habitude de ce genre d'échanges. Les apprenants comprennent la nécessité d'être capable de parler de sujets délicats, de poser des questions ouvertement. La communication authentique, honnête et sans tabous est la seule voie possible pour découvrir la culture de l'Autre.

L'humour est un élément important dans les discussions autour des sujets sensibles. C'est un moyen de gestion interpersonnelle des émotions, notamment dans les cas où il est nécessaire de gérer les émotions et de maintenir un certain équilibre émotionnel.

Le multilinguisme et les séjours prolongés à l'étranger facilitent la communication authentique et honnête. Les apprenants multilingues qui ont vécu en dehors de leur pays d'origine sont beaucoup plus à l'aise pour parler des sujets délicats, ils posent plus volontiers des questions. La « première fois » est parfois

difficile, mais c'est la première fois. Les novices doivent fournir plus d'efforts. Le choc culturel affecte surtout ceux qui sont à leur première immigration et à leur première L2 :

« Il est possible de dire, en outre, que, si la connaissance d'une langue et d'une culture étrangères ne conduit pas toujours à dépasser ce que peut avoir d'ethnocentrique la relation à la langue et à la culture « maternelles » et peut même avoir l'effet inverse (il n'est pas rare que l'apprentissage d'une langue et le contact avec une culture étrangère renforcent plus qu'ils ne les réduisent les stéréotypes et les préjugés), la connaissance de plusieurs mène, elle, plus sûrement à un tel dépassement, tout en enrichissant le potentiel d'apprentissage ». (*Cadre Européen commun de référence pour les langues*, 2001 : 106).

Comprendre la culture de L2 et interagir dans un nouveau contexte culturel est le but à atteindre selon le *Cadre Européen* (2001). L'acquisition d'une langue seconde est une acquisition d'une nouvelle culture. L'apprentissage culturel est impossible sans des échanges profonds et honnêtes en L2.

Références

- Conseil de l'Europe (2001) *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier. Disponible en ligne : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.
- Crawford, M. (2003) Gender and humor in social context. *Journal of Pragmatics*, 35(9), 1413-30.
- Dankova, N. (2013) From direct method to immersion in adult L2 learning. Hidden aspects. Proceedings of the *Third Asian Conference on Language Learning* (pp. 282-292). Osaka. Disponible en ligne : http://iafor.org/Proceedings/ACLL/ACLL2013_Proceedings.pdf.
- Gilbert, J. (2004) *Performing Marginality: Humor, Gender and Cultural Critique*. Detroit: Wayne State University Press.
- Ministère de l'immigration et des communautés culturelles du Québec (2011) *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. Québec. Disponible en ligne : <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Echelle-niveaux-competences.pdf>.
- Sommer D. (2004) *Bilingual Aesthetics: A New Sentimental Education*. Durham, NC: Duke University Press.
- Vaid, J. (2006) Joking across Languages: Perspectives on humor, emotion, and bilingualism. In Pavlenko, A. (ed.) *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression, and Representation* (pp. 152-182). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Natalia Dankova (Dr., professeur) enseigne à l'UQO (Canada). Ses intérêts de recherche sont l'acquisition et enseignement des langues, communication interculturelle, Espéranto parlé. Email : natalia.dankova@uqo.ca

L'ALTÉRITÉ CROISÉE DES CROATES DU MOLISE

KSENIJA DJORDJEVIC LÉONARD

EA-739 Dipralang, Université Paul-Valéry Montpellier (France)

Résumé. Molisan Croatian has been evolving in Southern Italy for nearly five centuries, but is now coming to an end, as its sociolinguistic settings are shrinking quickly: low demography, hardly any children left to learn it at school in villages, and a strong pressure of several Italian speaking regional centers on the coast, which are tearing apart its sociolinguistic network. This paper makes an account of a recent fieldwork carried out in April 2016 on this endangered language situation, from the standpoint of cross-mediated alterity.

Mots clés : Minorité croate, Molise, Sociolinguistique, Aménagement linguistique, Altérité.

Parmi les langues minoritaires d'Italie ayant connu une certaine amélioration de leur statut grâce à la reconnaissance officielle durant les deux dernières décennies, le croate parlé dans la région du Molise (à San Felice del Molise, Acquaviva Collecroce et Montemitro) constitue un cas particulier, qui nous semble du plus haut intérêt pour le paradigme du multilinguisme aménagé partiellement – mais non uniquement – *de par en bas*, c'est-à-dire par la société civile. Il s'agit d'une minorité pratiquement *invisible*, séparée de très longue date de son pays de référence (la Croatie) par la mer Adriatique, et d'une langue sous-investie en termes de construction identitaire fonctionnelle dans son acception moderne. La population croate s'assimile peu à peu, et la survie de la variété locale semble, dans ces conditions, fortement compromise. Cependant, la reconnaissance officielle du croate molisain par l'Etat italien et la région du Molise (loi nationale n°482/1999, loi régionale n°15/1997), l'intérêt accru de la Croatie pour sa minorité extraterritoriale dans la péninsule italienne, ainsi que la mobilisation de la société civile locale, ont permis certains acquis non négligeables pour la communauté, dans l'enseignement, le domaine culturel, ou encore dans la sphère éditoriale.

Dans cette contribution, à travers l'examen de la situation sociolinguistique de la minorité croate d'Italie, et guidée par nos observations de terrain sur la praxis des principaux acteurs de la politique linguistique « de par en bas » dans cette région, nous tenterons de rendre compte des effets d'une dynamique d'*altérités croisées* (croate molisain / croate standard / variété italomane centre-méridionale / italien standard) sur le plan identitaire, socioculturel et éducatif.

1. Qui sont les Croates du Molise ? D'où viennent-ils ?

La communauté linguistique croate est présente dans le Molise depuis plus de cinq siècles. On admet communément que les ancêtres des croatophones actuels sont venus s'installer en Italie à la fin du XV^{ème} siècle, fuyant l'occupation ottomane des Balkans, même si certains travaux anciens mentionnent plusieurs migrations antérieures à cette période : d'abord au IX^{ème}, puis entre le XI^{ème} et le XII^{ème}, puis enfin au XV^{ème} siècle (Makušev, cité par Šmitran, 2010 : 137). Si les traversées entre les deux bords de l'Adriatique avaient eu lieu avant le XV^{ème} siècle, seulement la dernière, provoquée par l'avancée des Ottomans dans les Balkans, a revêtu un caractère massif. La région du Molise, suite à un tremblement de terre en 1456 et à une épidémie de peste, qui l'ont vidée de sa population, est apparue comme une terre d'accueil propice pour ces populations venues s'y installer depuis l'autre côté de la mer Adriatique, probablement de la Dalmatie méridionale.

Selon les données de 2010, 708 personnes vivaient encore à Filić, 697 à Kruč et 460 à Mundimitar (Sammartino, 2012), mais tous les habitants de ces trois communes ne peuvent pas être considérés comme des locuteurs effectifs. Aujourd'hui, compte tenu des données démographiques, le croate parlé dans le Molise (variété basée sur le dialecte *štokavien*, et le parler *ikavien* du continuum serbo-croate), appelé par ses locuteurs *na našu* (littéralement 'dans notre [langue]') est à l'évidence une variété menacée par l'assimilation à plus ou moins court terme. Par ailleurs, l'isolement relatif des trois communes et leur éloignement des grands centres industriels, ainsi que le caractère essentiellement agricole de la région, offrent peu de possibilités de travail pour les jeunes, accélèrent l'exode rural, et, partant, le processus de rupture dans la transmission de la langue. Ces facteurs économiques et démographiques négatifs ont des conséquences sur le maintien et la survie de la variété linguistique croate.

2 Situation sociolinguistique des Croates molisains aujourd'hui

Grâce à la reconnaissance de la minorité linguistique croate par l'Etat italien et la région du Molise, les conditions semblent réunies pour une bonne protection des droits minoritaires. Cependant, les mesures officielles ont toutes les chances de rester lettre morte, si la société civile ne se mobilise pas à son tour et si l'Etat italien ne prend pas ses responsabilités pour appliquer une politique en accord avec la loi n°482 de 1999. Ni les seules dispositions juridiques, ni le seul volontariat de la population locale, ne sauraient suffire à une dynamique de revitalisation sociolinguistique : encore faut-il une vision des nécessités et des facteurs de (re)socialisation de la langue. Sans le *de facto*, le *de jure* ne tient guère ses promesses...

Au niveau régional et transfrontalier, la société civile locale a entrepris certaines actions visant à permettre l'usage élargi de la langue croate, et sa visibilité dans le domaine public. Dans le domaine médiatique, par exemple, la

communauté, grâce à la mobilisation de sa société civile, s'est dotée d'un journal local dans les années 1960, *Naš jezik*, puis, dans les années 1990, de la revue culturelle *Kamastra-Komoštre*, en association avec la communauté arbëreshe, et enfin, dans les années 2000, de la revue *Riča živa / Parola viva*. La seule qui s'est installée dans la durée est la revue *Kamastra*. Cependant, si au départ elle était conçue comme un bulletin culturel pour les deux communautés linguistiques du Molise – les Croates et les Arbëresh – la revue se concentre désormais seulement sur la communauté arbëreshe, pour des raisons ergonomiques.

Outre le domaine médiatique, le croate molisain a investi également le domaine éditorial. Parmi les publications récentes on peut mentionner le dictionnaire de la variété croate de Montemitro, élaboré par A. Piccoli, A. Sammartino, S. Hozjan et M. Menac-Mihalić, celui d'Acquaviva Collecroce, élaboré par W. Breu, G. Piccoli et S. Marčec, publiés en 2000, ou encore la grammaire du croate molisain, publiée en 2004 par A. Sammartino. Parmi les publications récentes, on peut signaler également un livre de poésies (*Pjesništvo moliških Hrvata*), un livre de recettes (*Kako biše slako*), un livre de textes illustrés produits par les enfants (*Lipe stare riče*), mais surtout l'initiative de N. Gliosca, écrivain local d'Acquaviva Collecroce, qui publie les romans bilingues en *na našu* et en italien. Rappelons que le croate du Molise s'est conservé pendant des siècles seulement dans sa forme orale. Les publications dans les variétés locales, non standardisées, sont donc un témoignage d'autant plus précieux de la volonté de l'élite locale de *laisser des traces* pour la postérité de cette variété linguistique originale.

Enfin, la langue est présente également dans le domaine culturel : dans les trois communes, de nombreuses manifestations culturelles sont organisées, portées une fois de plus par la société civile locale, attachée à sa langue et à la transmission de son héritage. Dans ce domaine, certaines associations locales, ainsi que les « guichets linguistiques » dans chaque commune fédèrent les efforts entrepris pour la survie de cet îlot croatophone du sud de l'Italie. Ceci dit, toutes les initiatives « de par en bas » sont d'autant plus précieuses qu'elles ne sont possibles que grâce au bénévolat et au dynamisme des protagonistes.

En ce qui concerne l'enseignement, aujourd'hui le *na našu* n'est pas enseigné dans les écoles communales, dans la mesure où l'enseignement est assuré par un enseignant envoyé par la Croatie, et qui enseigne naturellement le croate standard ou le croate moderne. On se retrouve ainsi dans une situation quelque peu paradoxale : la volonté d'enseigner la langue de la minorité existe, les moyens financiers sont alloués à cette entreprise, mais les différences, somme toute importantes, entre le croate moderne et le *na našu*, ne permettent pas à l'enseignement de jouer un rôle central dans la transmission de la variété locale, à l'époque où cette même transmission est de moins en moins assurée par les familles. Et à G. Agresti de conclure que : 'même lorsqu'une langue minoritaire accède à l'espace public et à un statut de presque co-officialité (ne serait-ce que dans son territoire « d'ancienne implantation »), elle peut être de fait cachée par le standard national' (Agresti, 2014 : 129).

En effet, la présence du croate moderne dans la seule école primaire encore en activité dans les trois communes – celle d'Acquaviva Collecroce –, au détriment du *na našu*, risque de n'avoir guère d'incidence sur la disparition et l'oubli progressifs de la langue. La modernité, le développement des infrastructures, les liens établis entre les communes du Molise, ainsi que des facteurs économiques et des besoins du marché du travail, font qu'une variété linguistique (très) minoritaire ne peut plus rivaliser de nos jours avec les langues de communication nationale et internationale. Privée de sa fonction communicative, la langue minoritaire se dote alors d'une fonction essentiellement symbolique, et devient très vulnérable face au rouleau compresseur de l'assimilation.

3. Situation sur le terrain, vue par les yeux d'une sociolinguiste

Avec J.L. Léonard de l'Université Paris-Sorbonne, nous avons effectué un séjour de terrain dans les trois îlots croatophones en avril 2016. Etant nous-même d'origine serbe, travaillant sur les situations minoritaires essentiellement dans le contexte européen, nous avons été curieuse d'apprendre davantage sur cette minorité slave, parlant une variété archaïque proche de notre langue maternelle, dans un pays d'Europe occidentale. Grâce à l'aide d'un spécialiste de la langue et de la culture locales, M. Spadanuda – que nous tenons à remercier ici pour sa disponibilité, son efficacité et l'enthousiasme avec lequel il a accueilli et soutenu notre projet – nous avons été très bien accueillie partout, et nos origines serbes n'ont nullement été un frein, ou la cause d'une quelconque méfiance dans cette zone croatophone. Sans le vouloir, nous sommes tous susceptibles d'être objets de certaines représentations, parfois négatives, de surcroît dans des situations post-confliktuelles. Certes, la communauté croate du Molise n'a nullement été concernée par le conflit opposant les Serbes et les Croates dans les années 1990, mais la médiatisation de celui-ci aurait pu susciter des questionnements sur notre motivation de la part de nos interlocuteurs. Cela ne s'est pas produit, bien au contraire : *Tu es des nôtres*, nous disait une interlocutrice d'Acquaviva Collecroce, ce qui n'était pas pour nous déplaire. Nous avons l'impression de faire partie de la communauté, parfois même d'être *en famille*, tant nos interlocuteurs ont cherché à construire toutes sortes de ponts, dans leurs récits, entre les deux rives de la Méditerranée, et de traverser les frontières, réelles et symboliques, dans ce qui était autrefois un espace commun.

Des trois communes, celle qui semble le mieux résister aujourd'hui est celle d'Acquaviva Collecroce. Chez toutes les personnes interviewées, sans exception, on sent une volonté de faire perdurer la langue et la culture, malgré la menace qui pèse sur l'avenir de ces dernières, dans une époque où l'instrumentalisation marchande des langues, leur mise en concurrence dans un esprit d'idéologie de l'utilitaire, sont propices à compromettre *de facto* l'impact des activités de revitalisation.

La visite de l'école communale à Acquaviva Collecroce a été un moment important de notre séjour. Cette école est la seule encore en fonction, malgré le

fait que seulement 18 enfants y sont scolarisés, tous niveaux confondus : les écoles de San Felice del Molise et de Montemitro ont récemment fermé, et les enfants sont désormais scolarisés à Montefalcone, en dehors de la zone croatophone. En tant que sociolinguistes, on ne peut que regretter un tel choix. Nous comprenons qu'il y a certainement des raisons liées à l'économie et à la politique locales, mais dans ce cas précis, c'est la survie de la communauté et de sa variété linguistique qui est en jeu : même si l'école de Montefalcone est plus proche sur le plan géographique, la scolarisation de tous les enfants croatophones dans l'école d'Acquaviva Collecroce aurait représenté un choix plus cohérent sur le plan linguistique. A l'évidence, la fermeture des écoles de San Felice del Molise et de Montemitro portera un coup dur à ces communes : *Une commune sans école est une commune qui se meurt*, nous confiera une habitante de Montemitro, lors de notre séjour dans le village. En effet, un certain dynamisme d'Acquaviva Collecroce, où le *na našu* est encore fréquemment utilisé et où les enfants apprennent au moins le croate moderne, contraste avec Montemitro et surtout San Felice del Molise, qui ressemblent davantage à d'autres villages d'Italie méridionale, sans spécificité culturelle et linguistique bien visibles. Lors de notre séjour dans ces deux communes, nous n'avons entendu personne s'exprimer en *na našu* à San Felice, tandis qu'à Montemitro, les rares personnes rencontrées s'exprimaient soit en *na našu*, soit en italien régional. Cela semble confirmer les dires de nos interlocuteurs sur l'usage et la présence de la variété locale dans les trois communes. Si, contrairement à ce que prédisait le slavisant M. Rešetar, dans son texte rédigé il y a un siècle (1911), la langue croate du Molise n'a pas encore disparu, elle se trouve aujourd'hui dans une situation délicate, dans une région où la langue maternelle représente le lien avec les origines lointaines, l'identité, la famille, la culture locale, mais où seule la langue nationale peut apporter une réussite sociale, dans une région par ailleurs marquée par sa marginalité économique à l'échelle nationale.

Conclusion : une dynamique d'altérités croisées

Si *la loi propose et le peuple dispose*, en quelque sorte, il n'en reste pas moins que la praxis de l'élaboration du corpus et de la valorisation du statut des langues minoritaires ou minorées reste précaire, tant qu'elle se fait uniquement « de par en bas », et sans être accompagnée par une politique attentive au contexte. Être attentif au contexte, par exemple, impliquerait de ne pas fermer hâtivement des écoles ou de ne pas regrouper les élèves d'écoles fermées sans tenir compte de la langue que la loi est censée « protéger ». Du point de vue de l'aménagement du territoire, l'hétérogénéité des tropismes des villages croatophones vers des centres directeurs italo-phones ne peut certes guère être atténuée, mais est-il besoin de l'accentuer ? Et pourquoi ne pas avoir davantage donné de moyens à un petit centre urbain comme Acquaviva Collecroce, afin d'augmenter sa centralité et son attractivité ?

Par ailleurs, le croate molisain présente un cas frappant d'altérités à multiples dimensions : pour les locuteurs de *na našu*, le croate standard est *autre* – c'est

pratiquement une *autre langue*, en tous cas un registre dans lequel ils se sentent plutôt en insécurité linguistique, voire qui leur reste inaccessible – mais on peut aussi se demander, du point de vue croate, quel est le degré d'altérité ou d'identité projeté sur le *na našu*. Une autre dimension d'altérité concerne la relation avec le complexe arbëresh voisin – le fait que les premiers pas dans l'aménagement linguistique « de par en bas » des deux langues aient été accompagnés par la métaphore de la constellation des « sept étoiles de l'Ours » faisait de cette altérité un atout et un ensemble intégratif. Enfin, l'assimilation qui n'a cessé depuis l'arrivée des premiers « colons » croatophones, est une dynamique de plus qui articule identité et différence : mais l'assimilation se fait tout autant par le dialecte italo-roman local que par l'italien, qui entretiennent une relation de continuum structural, tout en incluant une forte diglossie. En somme, le *na našu* n'implique aucunement une identité unique ou uniforme, mais un *faisceau d'identités et d'altérités croisées*, qui en font un observatoire original pour la sociolinguistique.

Références

- Agresti G. (2014) De l'invisibilité à la reconnaissance. Le pari d'existence de minorités linguistiques, in Ksenija Djordjević Léonard (dir.), *Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques* (pp. 121-136). Paris : Michel Houdiard Editeur.
- Rešetar M. (1911) *Die Serbokroatischen Kolonien Südtaliens*, Schriften der Balkankommission, *Linguistische Abteilung*, IX, Wien. Libre disponible en italien ici : http://www.uni-konstanz.de/FuF/Philo/Sprachwiss/slavistik/acqua/Resetar_Libro_completo1.pdf, version électronique coordonnée par Walter Breu en 2001.
- Sammartino A. (2012) *Pet stoleća tišine, Riječi*. Sisak : Matica hrvatska, 3-4/2012.
- Šmitran S. (2010) *Storia e lingua degli slavi del Molise*, in Giovanni Agresti et Frédéric Bienkowski, *Les droits linguistiques : droit à la reconnaissance, droit à la formation* (pp. 137-144). Roma : Aracne editrice.

Ksenija Djordjevic Léonard (Maître de conférence, Université Paul-Valéry Montpellier, France). Ses recherches se situent sur une polarité entre linguistique du contact de langues et didactique. Courriel : ksenija.leonard@univ-montp3.fr.

DYNAMIQUES DU PLURILINGUISME ET DE L'ALTERITÉ DANS LES RÉSEAUX SOCIAUX POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

JELENA GRIDINA

Associazione Lettone degli Insegnanti d'Italiano, Lettonie

Résumé. L'objet de notre analyse sont les communautés web 2.0 d'apprenants de langues *Duolingo*, *Busuu*. En tant qu'espace plurilingue et pluriculturel ces communautés constituent un contexte idéal pour le positionnement de la problématique du rapport entre l'altérité et l'apprentissage des langues – un lieu virtuel de rencontre et d'interaction entre les apprenants de langues et de cultures différentes. L'analyse descriptive et qualitative des communautés et surtout des stratégies didactiques du parcours pédagogique proposé par ces plates-formes nous permettra de répondre aux questions suivantes : Quel est le rôle des nouveaux outils numériques pour l'apprentissage dans le développement de la compétence plurilingue ? Quel rôle est attribué aux langues du répertoire de l'apprenant durant le parcours formatif en ligne ? Quel changement du paradigme méthodologique en didactique des langues serait envisageable avec l'essor des réseaux sociaux ? Le but de cette communication est de comprendre également comment les communautés web 2.0 contribuent à la construction d'une identité langagière et culturelle de l'individu et à quel point elles contribuent à la connaissance de l'autre.

Mots clés : langues romanes, web 2.0, réseaux sociaux, plurilinguisme, altérité

Introduction

La didactique des langues tire profit des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Les technologies du web 2.0 basées sur l'action, l'interaction et le partage sont devenues désormais une partie intégrante de l'expérience de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. L'objet de notre analyse sont les communautés web 2.0 d'apprenants de langues *Duolingo*, *Busuu*. En tant qu'espace plurilingue et pluriculturel ces communautés constituent un contexte idéal pour le positionnement de la problématique du rapport entre l'altérité et l'apprentissage des langues – un lieu virtuel de rencontre et d'interaction entre les apprenants de langues et de cultures différentes. L'analyse descriptive et qualitative des communautés et surtout des stratégies didactiques du parcours pédagogique proposé par ces plates-formes nous permettra de

répondre aux questions suivantes : Quel est le rôle des nouveaux outils numériques pour l'apprentissage dans le développement de la compétence plurilingue ? Quel rôle est attribué aux langues du répertoire de l'apprenant durant le parcours formatif en ligne ? Quel changement du paradigme méthodologique en didactique des langues serait envisageable avec l'essor des réseaux sociaux ? Le but de cette communication est de comprendre également comment les communautés web 2.0 contribuent à la construction d'une identité langagière et culturelle de l'individu et à quel point elles contribuent à la connaissance de l'autre.

1. Contexte théorique

La problématique du rapport entre l'altérité et l'apprentissage des langues a déjà été abordée lors du panel en 2013, durant la Conférence LINCOS et fait objet de la publication « L'apprentissage des langues romanes : de l'altérité à la parenté » (Gridina, à paraître) La présente communication a pour but d'élargir le contexte et de porter l'accent sur les réseaux sociaux ayant pour but l'apprentissage des langues.

Vu le caractère novateur de ces réseaux, il serait opportun de citer quelques définitions et d'en voir les principales caractéristiques. Les communautés d'apprentissage linguistique rassemblent quasiment toutes les fonctions du web 2.0, et notamment: socialiser, partager, créer, interagir, modifier etc. C'est pourquoi il existe plusieurs définitions et classifications, mettant en évidence les caractéristiques d'un réseau social et la possibilité d'un apprentissage réciproque.

Katerina Zourou (2012) présente certaines caractéristiques des communautés d'apprentissage des langues qui les différencient des réseaux sociaux.

1. des plates-formes spécialement conçues
2. des matériaux pédagogiques dans diverses langues, souvent structurés en parcours d'apprentissage
3. la dimension souvent commerciale des communautés web 2.0 d'apprentissage des langues (Zourou, 2012 : 12-14).

Nous allons porter notre attention sur les communautés d'apprentissage *Duolingo*, *Busuu* qui proposent un parcours didactique structuré et qui présentent également certaines caractéristiques des réseaux sociaux, comme la création du profil personnel, la possibilité de création de son propre micro réseau d'amis etc. (Loiseau, Potolia et Zourou, 2011)

En la matière le terme anglais qui correspond le plus à ce type de plate-forme est *Social Networking websites for Language Learning* (Brick, 2011 : 1; Stevenson et Liu 2013 : 234).

1.1 Méthodes

Ayant délimité le champ de notre recherche nous allons aborder la question suivante : dans quelle mesure les communautés visant une identité langagière et culturelle de l'individu contribuent-elles à la connaissance de l'autre ?

L'analyse de ces sites se base sur une méthode descriptive selon les axes suivants:

- la présentation générale de la plate-forme ;
- l'analyse du parcours didactiques selon les critères de Claude Germain et de Puren (Germain, 1993; Puren, 2004). Claude Germain propose l'analyse de l'interaction des éléments suivants : sujet (l'apprenant) – objet (langue et culture) et agent (personnes, procès et moyen) – et le milieu. (Germain, 1993 : 16). Christian Puren propose l'analyse par les entrées des unités didactiques en distinguant l'entrée par : la grammaire, le lexique, la culture, la communication, l'action (Puren, 2004 : 44)
- selon les moyens de la valorisation de la promotion de la compétence plurilingue (QCRL, 2001; CARAP, 2012).

Pour avoir un cadre fiable et opératif de l'analyse, nous avons choisi d'adopter une procédure commune à toutes les plates-formes en indiquant en phase d'inscription les mêmes langues de départ (ou maternelles) et les mêmes langues cibles. Nous avons opté pour les langues parentes du répertoire langagier de l'utilisateur: l'italien comme langue de départ et le français comme langue cible. Ces facteurs nous paraissent cruciaux car en s'inscrivant à un réseau chaque individu doit connaître sa biographie langagière afin de pouvoir s'intégrer dans une telle communauté.

En adhérant et en créant son profil, en choisissant les langues cibles l'utilisateur se positionnera comme un membre actif d'une communauté, d'où l'importance d'envisager le rapport entre l'altérité et le répertoire langagier de l'utilisateur.

2. Duolingo

2.1 Présentation générale

Le site se définit comme une communauté globale des apprenants de langues étrangères et selon *Duolingo* :

« Apprendre avec *Duolingo* est amusant et addictif. Gagne des points avec tes bonnes réponses, entraîne-toi en mode contre-la-montre, et passe au niveau supérieur. Nos leçons sont à la fois courtes et efficaces, et nous avons la preuve que ça marche » (Page d'accueil *Duolingo*, 2016) (Online 1)

Avant de créer son profil l'utilisateur doit choisir la langue du site et la langue cible. Pour notre analyse nous avons choisi le cours de français pour ceux qui parlent italien.

Chaque unité se compose de plusieurs leçons ayant pour base des activités interactives. Si l'on analyse le parcours didactique selon les critères de Ch. Puren (2004) ce sont surtout les entrées par le lexique et la grammaire. (voir Figure 1)

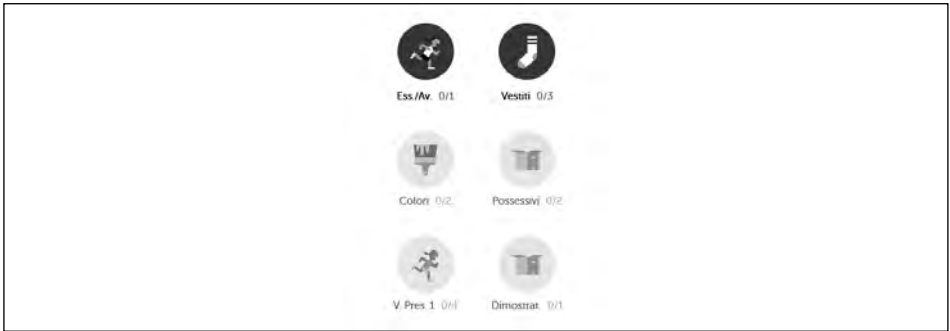


Figure 1 Les unités didactiques (Duolingo, 2015)

Les exercices prévoient une série de phrases à traduire de l'italien en français et vice-versa. Chaque composant de la phrase présente un hyperlien comportant l'information grammaticale, la traduction en italien et la possibilité d'activer la fonction de la prononciation (voir Figure 2).



Figure 2 Unité : les vêtements (Duolingo, 2015)

La traduction est à la base de méthodologie *Duolingo*, dont le mécanisme est basé sur conception suivante :

« Les cours de langues sur Duolingo comportent des milliers de phrases. Nous avons besoin de connaître autant de traductions que possible pour chaque phrase, afin que lorsque des étudiants traduisent cette phrase dans une leçon, nous puissions leur dire si leur réponse est correcte » (Duolingo, 2016)

Chaque utilisateur peut contribuer à la création d'un cours de langues dans le cadre de *l'incubateur* :

« Avec l'Incubateur, nous essayons d'enseigner un maximum de langues à un maximum de personnes, de façon totalement gratuite. Si cela te semble être une noble cause, alors tu seras sûrement intéressé par le fait de devenir Contributeur à l'un de nos cours. Afin de contribuer à un cours de langue, il faut que tu sois : Bilingue, Engagé, Passionné. » (Duolingo, 2016).

2.2 Conclusions intermédiaires

Le matériel pédagogique s'articule autour de la traduction. Du point de vue didactique la méthode est loin d'être innovatrice.

La langue de départ (L1) n'est pas obligatoirement la langue maternelle de l'utilisateur. Ce fait permet l'utilisation bilatérale, c'est-à-dire le cours du français pour ceux qui parlent italien fonctionne aussi comme un cours d'italien pour ceux qui parlent français, sauf pour l'audio.

L'utilisateur peut donc se positionner comme un apprenant plurilingue, il peut choisir de suivre plusieurs cours de langues et de devenir contributeur. Il n'y a pas d'interaction directe entre les membres mais dans le forum il est facile de trouver les interlocuteurs ou de créer son propre micro réseaux par l'intermédiaire de *Facebook* (Online 2).

Ces premières conclusions nous permettent de déduire que l'altérité peut s'articuler par rapport aux langues dans le répertoire du locuteur, ce qui influence le statut que l'utilisateur assume par rapports aux autres utilisateurs : membre et/ou contributeur.

3. Busuu

3.1 Présentation générale

La plate-forme *Busuu* est une « communauté internationale composée de personnes ayant pour langue maternelle la langue que tu apprends. » (*Busuu*, 2016, Page d'accueil) (Online 3). Certains services sont payants comme, par exemple, le matériel vidéo, les tests de niveau etc. Néanmoins, la version gratuite propose un bon équilibre d'activités.

Ayant choisi la langue cible, sa langue maternelle, créé le profil, l'utilisateur peut choisir le niveau et les unités à suivre. L'utilisateur devient donc le concepteur de son parcours pédagogique.

La version gratuite permet de se concentrer sur l'apprentissage d'une seule langue. Le profil ressemble à celui des réseaux sociaux : on peut ajouter des amis, en créant son propre micro réseau.

Contrairement à *Duolingo*, le matériel didactique est structuré selon le mécanisme suivant :

- les exercices d'expression écrite prévoient un input visuel (image ou vidéo) ;
- les exercices sont corrigés par les membres de la communauté ; (voir Figure 3)
- la fonction du chat permet la communication avec les natifs.



Figure 3 Exemple de la correction par des natifs (Busuu, 2015)

Le statut de l'utilisateur est double, l'apprenant mais aussi tuteur/enseignant. En ce qui concerne la structuration du matériel didactique nous pouvons distinguer deux axes :

- le parcours structuré, ayant pour base des activités interactives et de nombreux dialogues ;
- le parcours que se construit l'utilisateur par le biais de la communication avec les autres membres afin d'améliorer ses propres compétences.

Le parcours didactique est interactif, avec de nombreux types d'activités, qui prévoient également la registration de la voix afin de se faire corriger la prononciation par les natifs. Selon les critères de Ch.Puren (2004), la plate-forme privilégie les entrées par le lexique et la communication. Dans le cadre de chaque leçon il existe un bon équilibre entre les activités visant les compétences variées : l'expression orale / écrite, la compréhension orale / écrite. Le rôle de l'enseignant n'est pas prévu, les corrections des exercices interactifs sont générées automatiquement, les activités de l'expression écrite / orale sont corrigées par les autres membres.

Busuu adapte donc une formule selon laquelle la langue maternelle (ou avec un niveau avancé) devient une langue « enseignable », car il est fort conseillé aux membres de non seulement relever l'erreur mais aussi d'expliquer, de reformuler et de fournir des encouragements et des conseils pour les exercices futurs.

3.2. Conclusions intermédiaires

La version gratuite du site permet d'apprendre une seule langue. La plate-forme se base donc sur une vision traditionnelle de l'apprentissage des langues : langue maternelle / langue cible.

La conclusion que nous suggère l'analyse est que le statut de natif permet à l'utilisateur de se positionner comme un expert linguistique. La question donc la question que l'on pose est la suivante : quelle est la différence entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'une langue étrangère d'un niveau avancé ? A notre avis la réponse se cache dans la « biographie langagière » (Online 4) des utilisateurs qui dépend de la biographie didactique :

l'apprentissage d'une langue étrangère ou l'acquisition d'une langue maternelle. Ces différences influencent les critères d'évaluation appliqués aux corrections au sein de la communauté.

Après cette brève présentation de deux plates-formes, nous allons proposer quelques réflexions sur le changement du paradigme méthodologique de l'apprentissage des langues grâce au web 2.0.

4. Les communautés d'apprentissage des langues : observations méthodologiques

Les communautés d'apprentissage en ligne, ces nouvelles réalités sont la preuve du changement du paradigme et du bouleversement de relations entre le sujet, l'objet, l'agent et le milieu, selon le modèle de Germain (Germain, 1993 : 16). Le web 2.0 modifie les notions traditionnelles de la didactique comme l'apprentissage et l'enseignement, l'apprentissage et l'acquisition, le formel et l'informel etc. L'apprentissage advient dans la communauté entre les pairs, dans un contexte ludique, le rôle d'enseignant passe d'un apprenant à l'autre. L'apprenant n'est plus un sujet passif, mais un membre actif de la communauté, responsable de son propre parcours et de ses compétences.

En conséquence, le modèle de Germain se transforme en modèle d'apprentissage WWW de Oliver, Herrington et Omari 1996 (cité par Cecconi, 2012 : 181) (voir Figure 4)

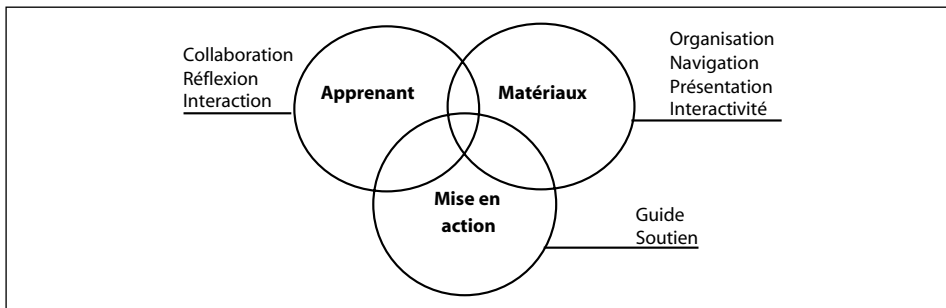


Figure 4 Eléments constitutifs d'un milieu d'apprentissage WWW (Oliver, Herrington et Omari, 1996) (cité par Cecconi 2012 : 181)

Les plates-formes fonctionnent selon ce modèle: l'apprentissage c'est la collaboration et l'interaction, le soutien est fourni soit par les collaborateurs présents dans un forum général (Duolingo), soit par le biais de nombreuses indications sur le fonctionnement de la plate-forme : vidéo, tutoriels, FAQ, aide etc. Le milieu absorbe l'agent et se positionne comme une ressource hypermédia, qui est en même temps : l'agent, le milieu et le matériel.

Cet aperçu nous a permis de relever certaines spécificités de l'approche de l'apprentissage des langues en ligne et notamment :

1. L'entrée par le lexique, selon la terminologie de Puren (2004). Le lexique, souvent négligé par la méthodologie moderne et subordonné aux enseignements plus fondamentaux comme lecture/écriture (Franchon-Cabrera, 2012 : 4) regagne de son importance. Le mot, accompagné d'images et de la prononciation (audio) et parfois de la traduction – c'est la modalité de l'introduction du nouveau lexique, commune à plusieurs sites.
2. l'importance de l'image, surtout des photos, est étroitement liée à l'introduction du lexique et ce sont les premiers clés d'accès au sens de nouveaux concepts.
3. souvent bannie de l'enseignement des langues modernes, la traduction regagne le terrain.
4. grâce aux nouvelles technologies l'apprenant peut enregistrer sa propre voix afin d'exercer sa prononciation. Les activités qui se pratiquaient principalement dans le laboratoire de langues, surtout à l'époque de la méthode audio-orale, deviennent facilement accessibles et réalisables grâce au « super médium » (Cecchinato, 2009 : 6) – l'ordinateur.

Ces facteurs sont dus au potentiel des hypermédias fournis par les nouvelles technologies, grâce auxquelles l'utilisateur peut activer de nombreuses options. Les hypermédias est un moyen d'organiser et structurer les connaissances linguistiques.

Un autre facteur qui a retenu notre attention c'est l'acception et l'interprétation du terme « ludique » par les communautés. Les principaux éléments ludiques relevés sont basés sur la ludification (angl.: gamification). Selon la terminologie et la définition de Deterding (2011) la ludification est l'utilisation des éléments dynamiques du jeu dans les contextes divers du jeu, avec le but d'attirer les utilisateurs, en les encourageant pour atteindre les objectifs. (Deterding *et al.* 2011 : 9)

Les éléments suivants de la ludification ont été relevés sur les plates-formes :

- les niveaux de difficulté, similaires au système des jeux vidéo, adaptés aux systèmes de niveau des compétences en langues ;
- le défi : l'apprenant est constamment incité à mettre en jeu ses capacités, améliorer les résultats et à dépasser les autres et soi-même, ce qui se traduit en compétitivité.
- l'orientation vers le résultat : sur les plates-formes le système de prix (points, badge, gadget etc) est lié aux objectifs atteints. Les points gagnés sont une forme de récompense (rétribution) pour les prestations de correction, ou les activités/exercices faits.

Le but des plates-formes est de trouver les moyens pour motiver, et amuser l'utilisateur, la ludification concerne donc le fonctionnement de la plate-forme au niveau macro. En ce qui concerne les éléments ludiques des matériaux didactiques proposés dans le parcours didactiques, ceux – ci ne comportent que certaines techniques didactiques (associations, répétitions etc.) ayant les caractéristiques

ludiques (Caon et Rutka, 2013 : 16). Le caractère interactif propose une variété de ces techniques, comme une alternative aux exercices structuraux, mais sans pourtant appartenir à la catégorie du jeu.

Conclusions

Cet aperçu nous a permis de détecter de nouvelles tendances de l'apprentissage des langues en ligne et de voir le potentiel des hypermédias au niveau de la didactique des langues.

Notre analyse des communautés d'apprentissage des langues nous a permis de constater un écart entre le matériel pédagogique et les interactions effectives entre les membres. Afin de dépasser le stade de la simple discussion et à instaurer des échanges durables, basés sur une réciprocité de services rendus (corrections) ou bien de construction commune Dejean-Thircuir et Niessen proposent de créer des banques de tâches et de conseils pédagogiques. (Dejean-Thircuir et Niessen, 2013 : 7) A notre avis les nouvelles technologies devraient permettre de valoriser une composante plurilingue et pluriculturelle des matériaux didactiques et de garantir une majeure cohérence des ressources disponibles en ligne. Pour cela il serait opportun d'organiser avec un scénario pédagogique les interactions entre les internautes afin de garantir et de promouvoir une prospective actionnelle du parcours didactique.

Bibliographie

- Brick, B. (2012) Social Networking Sites and Language Learning. Thomas M., (Eds.) *Technologies, Innovation, and Change in Personal and Virtual Learning Environments*. 90-101. Information Science Reference.
- Caon, F., Rutka, S. (2013). La glottodidattica ludica. *modulo telematico in ambito del Laboratorio Itals, Università Ca' Foscari, Venezia*. Disponible online: http://www.cestim.it/scuola/Materiali%20formazione%20operatori%20corsi%20estivi%202012/Caon_Rutka_glottodidattica_ludica.pdf [Accédé le 25 octobre 2015].
- Candelier, M. (coord.). (2012). *CARAP Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture*. Consiglio d'Europa.
- Cecchinato, G. (2009). Tags: media, conoscenza. *Bibliotime*, 12(2).
- Cecconi, L. (2012). *Intento e azione nella progettazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Dejean-Thircuir, C., Nissen, E. (2013). Évolutions technologiques, évolutions didactiques, *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, « Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactiques des langues », n° 54, 28-40.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. From game design elements to gamefulness: defining gamification. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. 9-15.
- Franchon Cabrera, C. (2012). Enseignement /apprentissage du lexique : apprendre-entre-les-langues dans un contexte romanophone. *Degache, Gabardino (eds), Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Grenoble : Université Stendhal 3.). Disponible en ligne: <http://ic2012.u-grenoble3.fr/index.php?pg=10&lg=fr> [Accédé le 1 octobre 2012].
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Hurtubise HMH.

- Gridina, J. (2014) L'apprentissage des langues romanes: de l'altérité à la complémentarité, *Vladimirska, Elena & Ponchon, Thierry (eds): Dire l'autre, voir autrui*. Paris: l'Harmattan, série Sémantiques (à paraître).
- Loiseau, M., Potolia, A., & Zourou, K. (2011). Communautés web 2.0 d'apprenants de langue avec parcours d'apprentissage: rôles, pédagogie et rapports au contenu. In *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Conférence EIAH'2011* (pp. 111-123). Editions de l'UMONS, Mons 2011. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00691994/> [Accédé le 25 octobre 2015].
- Puren, C. (2004). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.
- Stevenson, M. P., & Liu, M. (2013). Learning a language with Web 2.0: Exploring the use of social networking features of foreign language learning Websites. *CALICO journal*, 27(2), 233-259. Disponible en ligne: [Accédé le 25 octobre 2015]. <https://www.equinoxpub.com/journals/index.php/CALICO/article/viewArticle/23033>.
- QCRL (2001). *Quadro comue europeo di riferimento per la conoscezna delle lingue/ versione francese : Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe*. Strasbourg : Divisions des politiques linguistiques. Disponible en ligne http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf [Accédé le 25 octobre 2015].
- Zourou, K. (2012). De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues–Regard sur l'état de l'art. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15(1). Disponible online: <http://alsic.revues.org/2485> [Accédé le 25 octobre 2015].

Sources Internet

1. Duolingo: <https://www.duolingo.com/> [Accédé le 25 octobre 2015].
2. Facebook: <https://www.facebook.com/> [Accédé le 25 octobre 2015].
3. Busuu: <https://www.busuu.com/it/> [Accédé le 25 octobre 2015].
4. Disponible sur <http://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-language-biography> [Accédé le 4 juillet 2016].

Jelena Gridina (Dr. philol.), titulaire d'une Maîtrise en Théories et Méthodologies de l'e-learning et de la Media Education, obtenue à l'Université de Padoue (Italie) et d'un doctorat en linguistique soutenu à l'Université de Lettonie, ses principaux domaines de recherche concernent la didactique des langues romanes, l'intégration des nouvelles technologies et le plurilinguisme. Courriel : elgr23@yahoo.fr.

CONSTRUIRE UNE IDENTITÉ COLLECTIVE : STRATÉGIES DE DIFFUSION DANS LA COMMUNICATION PROFESSIONNELLE INTERNATIONALE

INMACULADA TAMARIT-VALLÉS

Universitat Politècnica de València, Espagne

Résumé. The dissemination of scientific or professional events fosters the creation of websites whose purpose is to attract participants to achieve a successful meeting. We propose a multimodal contrastive analysis to determine how several professional environments from different cultures use websites to spread their knowledge and share their experience through professional associations. The multimodal social-semiotic approach provides a general theoretical framework for understanding the interactions that take place in the digital multimodal environment of these sites. However, the results would be incomplete without taking into account the intercultural dimension. Therefore, for this work a corpus of sites from different countries was compiled. Communication is approached here from the multicultural context, both from the receivers and from the senders; the strategies of attraction aimed at potential participants are analyzed; and the concepts of prestige and legitimacy help create an attractive image, with the ultimate goal of building a specific collective identity within a particular professional field.

Mots clés : multimodalité, sites web, communication professionnelle, approche social-sémiotique, stratégies communicatives

Introduction

Le point de départ de notre étude est une perspective multimodale dont le but est d'analyser les sites des associations professionnelles comme un moyen de diffusion d'événements professionnels ou scientifiques, et en ce sens, un élément qui contribue au partage des savoirs. En même temps, nous nous proposons de réaliser un repérage des éléments d'identification d'une spécificité, c'est-à-dire, il s'agit de chercher les éléments spécifiques qui se relient les uns aux autres en faisant système.

Dans cette approche nous serons particulièrement attentifs aux stratégies utilisées pour attirer l'attention des éventuels participants à ces réunions

scientifiques, ce qui donne comme résultat le succès de l'événement, ainsi que celles destinées à la captation de nouveaux membres pour l'association.

Afin de promouvoir une communication efficace, il nous semble également important d'analyser l'utilisation des stratégies de persuasion et de légitimation dans la création d'une identité collective puissante qui fasse la différence de la concurrence.

1. Contexte théorique

Comme cadre théorique pour analyser les interactions dans les sites nous avons choisi une approche sociale-sémiotique multimodale, étant donné que nous travaillons dans le contexte de la technologie numérique, donc de la sémiotique multimodale à étudier dans un contexte social. En même temps nous tiendrons compte de la dimension interculturelle, car des cultures différentes sont mises en rapport tant du point de vue de la production que de la réception.

L'utilisation de modes divers nous emmène aussi à adopter une perspective multimodale : l'accent est mis sur la façon dont le contexte de communication et le producteur des signes produisent la signification (Kress, 2010 ; Van Leeuwen, 2005). L'intérêt analytique se trouve ainsi dans le social et le culturel : il faut observer l'impact des modes divers sur la communication et la formation de la connaissance, et leur variation dans les différentes cultures. Le choix personnel d'une ressource sémiotique dépend des besoins communicatifs dans un contexte particulier, ainsi chaque mode remplit un rôle spécifique et construit la signification d'une manière différente

Dans cette recherche multimodale il s'agit d'observer l'interaction entre modes divers, le travail spécifique de chaque mode et la façon dont un mode interagit et contribue à l'ensemble multimodal. En ce sens, le sens produit par deux modes peut être aligné, complémentaire ou en tension. Dans l'approche multimodale enfin, on accorde plus d'importance à la tâche de savoir à quoi on prête attention et quoi sélectionner.

D'autre part, nous avons tenu compte de la théorie sur les communautés de pratique (CP) formalisées par Wenger (1998), définies comme des formes d'identification qui naissent entre les personnes engagées dans le même type d'activité ou la même pratique. Autour de cette pratique des ressources variées sont créées et transmises des anciens aux nouveaux grâce à la participation de ces derniers, le site devenant ainsi un élément d'accrochage. En effet, les membres des CP appartiennent à des associations formelles qui impliquent des règles d'apprentissage établies, fournissent des services et des bénéfices à leurs membres et contribuent à la diffusion du système, des savoirs et des pratiques routinières grâce à la création d'un contexte social favorable à instaurer la confiance. Ils construisent la compréhension partagée et un langage commun car ils y se rencontrent pour échanger, partager et apprendre les uns des autres (Wenger et al., 2002; Tremblay, 2005) en mettant l'accent sur le *sens de la communauté*.

Il y a donc une idée sous-jacente d'apprentissage et de collaboration reliée à l'importance d'un discours partagé reflétant une manière de voir le monde.

Les CP relèvent du *faire* (Delamotte et al., 2006) et comprennent deux dimensions : l'explicite (langage, outils, documents, procédures, règles, symboles) et le tacite (conventions, relation, représentations sur le monde). Wellman (2001) met l'accent sur la CP comme un réseau de liens interpersonnels qui fournissent de la sociabilité, de l'information et un sens de l'appartenance et de l'identité sociale, même si les membres s'associent sans être nécessairement solidaires.

Les CP comme nouvelles formes de structuration sociale sont notamment supportées par les TIC qui contribuent à les renforcer. Le site web comme outil de communication des associations montre l'évolution du rôle de la communication médiatisée dans la formation des collectifs où de nouvelles relations entre le réel et le virtuel sont créées (Proulx, 2000). Il ne s'agit pas seulement de partager de l'information, mais la présence des autres même dans l'abstrait ou la distance devient une ressource. À la différence des communautés virtuelles, l'association est une forme sociale qui existe en dehors de sa présence sur Internet (Frame, 2006). Or, les membres du groupe respectent un ensemble de codes, l'individu témoignant de son appartenance à un groupe et à une culture qui est une réalité sociale pour les membres. L'interaction se conforme à cette culture propre à l'organisation, dans la prévisibilité et l'harmonisation des pratiques sociales.

2. Corpus et méthodologie

Un corpus de sites a été choisi dans les domaines de l'ingénierie et de l'architecture, et dans plusieurs pays européens et des Etats-Unis. Les critères de sélection sont l'appartenance à une association ou organisation nationale à vocation internationale, qui promeuve des événements internationaux comme des réunions professionnelles ou scientifiques dans le secteur et qui offre également de manière explicite des services pour ses membres :

- <http://www.asce.org>
- <http://www.ingenieria-civil.org>
- <http://www.sia.ch/fr>
- <http://www.sostenibilidadarquitectura.com>
- <http://www.sostenibilidadarquitectura.com/blog>
- <http://www.architectes-du-patrimoine.org>
- <http://www.aappq.qc.ca/fr/accueil.aspx>
- <http://www.ingenieria-civil.org>
- <http://www.aliai.lu>
- <http://www.iesf.fr>
- <http://www.afgc.asso.fr>
- <http://www.aiche.org>

L'approche méthodologique générale relève de l'observation. La méthode d'analyse est une analyse sémiologique des sites et une analyse qualitative des discours multimodaux fondée sur les figures iconiques et textuelles.

Nous voulons identifier les stratégies multimodales en vue de la création de l'image de soi, sur le discours destiné à la cible externe. D'autre part, nous nous intéressons à l'étude des stratégies de persuasion, en ce qui concerne la diffusion d'événements, et en même temps aux ressources destinées à attirer de nouveaux membres pour l'organisation.

Avant de commencer l'analyse, quelques questions de départ :

- Quelles sont les stratégies et les modes utilisés pour montrer une image attirante ? (donc pour attirer de nouveaux membres)
- L'identification et la prise en compte des attentes et des besoins des différents publics du site sont-elles effectives ? (il faudra tenir compte ici de l'utilisation ou non de plusieurs langues en vue d'acquérir une dimension internationale)
- Quels choix ont été faits dans le but de cette efficacité ?
- Y a-t-il un savoir-faire dans le domaine de la diffusion de l'information ?
- Prend-on compte du travail collectif et de la communication des expériences.

3. Premiers résultats

Le site remplit une fonction double, un portail pour les membres de l'association (mise en valeur de l'information et logique fonctionnelle) mais également il devient l'image de l'organisation (mise en valeur des éléments représentatifs ou des icônes pour offrir à l'internaute une image attirante de l'organisation). Ainsi nous y retrouvons un double discours : un discours destiné à la cible externe et des services en ligne réservés aux membres, dans l'espace privé.

La création de l'image de soi dans le premier type de discours fait preuve de l'importance de l'affichage de l'identité dans le site. Quelques concepts de base dans cette création sont le prestige, qui provient en grande mesure de la qualité du site, et la légitimation. La confiance, notion très développée dans les études sur les sites commerciaux, se construirait à travers une procédure d'apprentissage, pas à pas. En ce sens, toutes les ressources destinées à la persuasion ont pour but de faire face à l'éventuelle concurrence.

L'étude étant encore dans une première étape, une première approche nous a permis d'en extraire quelques résultats préliminaires que nous résumons ici. D'abord, en ce qui concerne l'image de l'organisation, l'accent est mis sur l'utilisation des icônes en vue de fixer une identité : un logo, des sigles, tout cela lié à la description de l'organisation plus ou moins explicite à partir du nom, parfois avec un texte descriptif via lien. En général dans ce contexte professionnel on perçoit une volonté d'affirmation par le biais de l'étalage des réalisations concrètes de la pratique professionnelle, et cela d'une manière explicite et très visuelle : le mode choisi pour remplir cette fonction est principalement la photo et la vidéo.

Le prestige de l'association est relié à la publication du nombre d'associés, ainsi que les prix obtenus et les noms des professionnels reconnus. Une analyse plus approfondie du design du site dévoile la volonté de créer une image de qualité en rapport direct avec l'idée du prestige que les participants se font de l'organisation.

Les stratégies de persuasion sont particulièrement importantes dans la partie du site destinée à la diffusion d'événements et des colloques. En ce sens, des ressources provenant du monde du tourisme sont utilisées en parallèle aux références scientifiques, mais on peut observer surtout dans les sites des Etats-Unis que la composante dominante est celle touristique, privilégiant la destination par devant la réunion professionnelle.

Les ressources destinées à attirer de nouveaux membres appartiennent au domaine de l'explicite : des textes informatifs notamment portant sur les services offerts pour les membres (liens, offres exclusives, avantages divers) dans le but de transmettre l'idée d'exclusivité.

Dans ces deux derniers aspects, des différences évidentes proviennent de la composante interculturelle et on pourrait approfondir sur ces particularités définissant les cultures européenne et des Etats-Unis.

Au cours de notre travail nous avons remarqué une spécificité propre à chaque domaine professionnel, des traits particuliers caractérisant le domaine des architectes par opposition à celui des ingénieurs. Ces traits relèvent de préférence de la mise en page et du design des sites. Ainsi, on peut affirmer que dans le domaine de l'architecture l'accent est mis sur la création de sites particulièrement attirants du point de vue visuel, tout en soulignant le choix des couleurs, du graphisme, des animations, des articulations texte et image très soignées. Une mise en page dynamique est privilégiée, par contre dans les sites du domaine de l'ingénierie nous retrouvons un dynamisme plus restreint.

Conclusions

Ces premières conclusions nous emmènent à compléter notre étude et à l'approfondir au sein de recherches ultérieures. Les spécificités retrouvées nous font penser à une catégorisation par domaines en vue d'obtenir des résultats plus concrets qui puissent aider à optimiser la création des sites.

Les dispositifs d'échange restent toujours au plan secondaire (forum, FAQ, réseaux sociaux), mais il existe une mise en valeur de ceux-ci dans les associations ayant une claire vocation universelle. En observant l'interactivité il serait intéressant de réaliser une étude linguistique sur les registres de langue en fonction des groupes cible.

Tout cela dans le but d'identifier les éléments qui contribuent non seulement à une diffusion de l'information efficace mais également à une communication effective parmi les membres du groupe.

Références

- Delamotte, E., Lamarche, T. et Prince, B. (2006) Communautés et nouveaux modes de (télé) communication, *Terminal* 97-98 : 7-17. Disponible sur http://www.revue-terminal.org/www/articles/97_98/IntroCommunautes.pdf.
- Frame, A. (2006) Formes techniques et formes sociales : le portail Internet comme artefact culturel d'une association paneuropéenne. Article publié en ligne par l'INST disponible sur http://www.inst.at/trans/16Nr/11_1/frame16.htm.
- Kress, G. (2010) *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London New York: Routledge.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.
- Proulx, S. et Latzko-Toth, G. (2000) La virtualité comme catégorie pour penser le social : l'usage de la notion de communauté virtuelle. *Sociologie et sociétés*, 22 (2), Presses de l'Université de Montréal : 99-122.
- Tremblay, D.-G. (2005) Les communautés de pratique : quels sont les facteurs de succès ? *Revue internationale sur le travail et la société*, vol. 3 – 2 : 692-722.
- Wellman, B. (2001) Computer networks as social networks. *Science* vol. 293, 5537: 2031-2034. Disponible sur <http://science.sciencemag.org/content/293/5537/2031>.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002) *Cultivating Communities of Practice*, Boston: HBS Press.

Inmaculada Tamarit-Vallés (Dr., Maître de conférences) travaille à l'Université Polytechnique de Valence, en Espagne, et elle est membre du groupe de recherche GALE. Ses intérêts de recherche portent sur l'analyse du discours spécialisé et de la communication académique et professionnelle. Courriel : itamarit@upv.es.

L'ALTERITE ET LA VARIATION DES MOYENS D'EXPRESSION DU MÊME CONTENU: RELATIONS ATTRIBUTIVES

OLGA OZOLINA

Université de Lettonie, Lettonie

Abstract. Otherness and Variation in Means of Expression of the Same Content: Attributive Relations.

Otherness is the recognition of the other and its differences. The variation in means of expression of the same content is the most important unifying feature of all languages. Despite the fact that this phenomenon is unanimously acknowledged, it has been interpreted from different points of view: for some, the variants stand for absolutely identical units, whereas for others, the very fact that these variants exist in the language emphasize their distinction. We start from the assumption that the study of linguistic phenomena must be done via the historical approach: variations normally considered as a manifestation of plurality of means of expression of the same content, examined in different stages of the evolution of the language in question, may lead to the discovery of separate, distinguishable expressions. The objective of this research is to demonstrate the functional specificities of the means of expression of attributive relations in the French language during the 11th–13th and 20th century. The study of the mechanism of their correlation is formed around denotational paradigms of different structures that have a common root and belong to the system of adjectives: *pierre marbre-pierre marbrine-pierre de marbre*; *sale doree-salle d'orchambre dorine-chambrea or*; *gisements pétroliers-gisements de pétrole, produits pétroliers-gaz de pétrole, navire pétrolier-bidons de pétrole-tank à pétrole*; *classe de neige-plan neige-temps de neige-temps neigeux*, etc.

Key words: otherness, variation, means of expression, attributive relations, denotational paradigms of different structures

Introduction

L'altérité est la reconnaissance de l'autre dans sa différence. La variation des moyens d'expression du même contenu constitue la caractéristique universelle la plus importante de toute langue. Malgré la reconnaissance unanime de ce phénomène, son interprétation se prête à des divergences considérables: selon les uns, les variantes représentent des unités absolument identiques (Carlsson, 1966; Schmidt, 1972, Charaudeau, Maingueneau, 2002, Cadet, 2003, Remysen, 2013),

selon les autres, le fait même de la formation et de l'existence des variantes dans la langue déterminent leur différenciation.

Nous partons de l'hypothèse selon laquelle, chaque fois où il s'agit des phénomènes linguistiques, l'approche doit être concrètement historique: la variation d'habitude traitée comme pluralité des moyens d'expression du même contenu, à des époques différentes de l'évolution de la langue, peut trouver une expression particulière concrète. Chaque fois où il s'agit de phénomènes linguistiques, l'approche doit être concrètement historique. Cela signifie que la variation d'habitude traitée comme pluralité des moyens d'expression du même contenu, à des époques différentes de l'évolution de la langue, peut trouver une expression particulière concrète. Ainsi, dans les langues nationales, on observe la corrélation de leurs unités conformément à leurs fonctions dans la langue, tandis qu'à l'époque de la formation des normes littéraires des langues prénationales la diversité de nomination s'appuie sur l'absence de moyens d'expression communs.

L'étude du mécanisme de leur corrélation se fait au sein des paradigmes de nomination à structure différente ayant pour base la racine commune et appartenant au système des adjectifs: *pierre marbre-pierre marbrine-pierre de marbre; sale dorée-sale d'or-chambre dorine-chambre à or; gisements pétroliers-gisements de pétrole, produits pétroliers-gaz de pétrole, navire pétrolier-bidons de pétrole-tank à pétrole* ou bien *classe de neige-plan neige-temps de neige-temps neigeux* etc.

L'objectif de la présente recherche est de montrer les particularités du fonctionnement des moyens d'expression des rapports attributifs dans la langue française du XIe-XIIIe et du XXe siècles.

Méthodologie

Cet article propose une approche méthodologique d'une recherche portant sur les moyens d'expression de l'indice lié à la matière dans la langue française du XIe au XIIIe siècle, afin de rendre compte de leur concurrence et des enjeux dont ils sont l'objet au cours de l'histoire de la langue française. L'étude a également pour objectif d'observer la productivité chronologique de ce type de mots, de relever les facteurs de l'inégalité de leur répartition selon les styles, de suivre l'évolution de leur sens.

Dans cette perspective, il s'agit d'accumuler les contextes appartenant à des époques et à des sphères différentes, de les classer, de les replacer dans les textes deont ils sont issus, de les mettre en relation quand ils appartiennent à des domaines différents afin de repérer les régularités (sémantiques, syntaxiques) qui s'y dessinent et les ruptures de ces régularités. Cette démarche est indispensable pour suivre l'évolution d'un sens au cours des siècles, et pour pouvoir dégager des emplois ou des nuances sémantiques nouveaux.

Notre corpus de travail compte 85 paradigmes (parallèles) appartenant à l'ancien français et 243 paradigmes pareils du XXe siècle résultant du dépouillement des textes et des dictionnaires anciens et contemporains. En somme,

le corpus d'étude du XIe-XIIIe et du XXe siècles compte 6 millions de mots (3 millions de mots pour chaque époque historique). Les contextes sélectionnés sont larges et laissent entrevoir le fonctionnement des unités analysées.

Leur analyse a permis de montrer les particularités de ces formations à chaque période analysée et a contribué à définir les causes de cette variation au cours de l'évolution de la langue française.

Résultats de l'analyse

L'analyse comparative des périodes historiques étudiées démontre nettement une quantité supérieure des paradigmes synonymiques en ancien français. Dans l'ancien français ces paradigmes comportaient deux types structuraux d'unités linguistiques: adjectifs (A) et constructions analytiques « préposition + substantif » (CA): *peliçon hermine-robis hermines-mantelet d'ermine, espee acerois-espee d'acier*. A l'époque contemporaine, les rejoignent les substantifs adjectivés (SA), leurs variantes fonctionnelles: *structure acier*. A l'époque prérationale, les paradigmes synonymiques représentaient des formations homogènes du type: *aceré-acerois-aceri-acerin-d'acier*. Au XXe siècle, s'y ajoute un type nouveau constitué d'unités hétérogènes: *lacté-lactéal-de lait* qui fonctionne parallèlement au premier: *laiteux-de lait*. L'existence de ces deux types de paradigmes reflète la structure double du système de formation des mots dans la langue française d'aujourd'hui – savante et populaire.

L'analyse des rapports sémantiques entre les composants des parallèles permet d'en distinguer quatre types essentiels: paradigmes identiques, synonymiques, mixtes et différents qui incluent trois groupes sémantiques d'unités corrélatives: variantes dérivationnelles, synonymes et unités différentes.

Les variantes dérivatives possèdent un sens lexical identique. Par exemple, (XIe-XIIIe siècles) *espial fraisnin* (*Aspr.*, 4661) – *espies fraisnis* (*G IV*, 142) – *espial fresnain* (*G IV*, 141) signifient « épée faite de frêne ». Leurs formules distributionnelles coïncident. Les unités se remplacent facilement l'une par l'autre.

Les synonymes se caractérisent par une équivalence sémantique partielle. Ils coïncident dans quelques variantes lexico-sémantiques du sens d'un mot et diffèrent par d'autres. Par exemple, (XIIe-XIIIe siècles) *mielleus-miellé-melide* forment deux paradigmes synonymiques: l'un avec « melide » d'après le sens « produisant du miel »: *les chesnes mielleus* (*Rose*, 20133) – *ung melide royon* (*G V*, 223). A la différence de son équivalent corrélatif, « mieleus » signifie aussi « qui rappelle le miel, sa saveur ». Dans ce sens « mieleus » forme le second paradigme synonymique avec « miellé »: *la dulce ree bien melloses* (*G X*, 152) – *dolcors mielee* (*G V*, 325). L'adjectif « mellee » est aussi porteur du sens « qui ressemble par sa couleur au miel » qui le différencie de son corrélatif: *sa grant barbe mellee*. (*Aspr.*, 1599).

Les unités différentes: *les ruisseaus vineus* (*Rose*, 20133) – *la celle vineresse* (*G VIII*, 251). Le premier adjectif exprime l'intensité de l'indice tandis que le deuxième désigne la destination.

Les caractéristiques quantitatives des paradigmes qui nous intéressent selon les périodes chronologiques étudiées sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Période synchronique	Paradigmes avec des variantes dérivatives		Paradigmes avec des synonymes		Paradigmes mixtes		Paradigmes avec des unités différentes		Au total
	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre
XIe-XIIIe ss.	31	36	28	33	5	6	21	25	85
XXe s.	17	7	79	32	5	2	42	59	243

Au cours de l'évolution de la langue les parallèles à structure différente tendent à la différenciation sémantique. Si dans l'ancien français les variantes constituaient la majorité (36%), aujourd'hui, le français préfère les unités complètement différenciées (59%). Les différences se sont produites aussi à l'intérieur des types sémantiques des paradigmes. Les variantes anciennes étaient stylistiquement neutres et possédaient des caractéristiques paradigmatiques et syntagmatiques identiques: *Pierre d'esmerau de-pierre esmeraudine*. Les facteurs d'ordre structurelle et rythmique restreignaient la substitution des équivalents sémantiques: *peliçon hermin-mantelet de fres ermine*. Aujourd'hui, l'identité sémantique est exceptionnellement rare (7%), tandis qu'en ancien français il constituait 17%.

L'analyse des paradigmes constitués par des unités à contenu sémantique identique en ancien français mène aux conclusions suivantes :

- Ces paradigmes sont par excellence binaires (82%).
- Leurs composants sont de préférence monosémiques, stylistiquement neutres et se caractérisent par l'identité paradigmatique et syntagmatique.
- Les équivalents sémantiques complets fonctionnent à la même période, dans la même oeuvre, chez le même auteur. Ceci trouve son explication, d'une part, dans le fait que la substitution réciproques des formes concurrentes n'est pas toujours possible en raison des particularités structurelles des constructions analytiques qui tendent à avoir un déterminant, ou bien à cause de l'organisation rythmique du langage poétique, facteur très important à l'époque. D'autre part, le fonctionnement non-différentiel des lexèmes à structure différente a pour cause l'organisation structurelle et systémique de l'ancien français et constitue son trait typologique propre aux éléments de tous ses niveaux.

Donc notre analyse confirme la supposition que l'identité fonctionnelle et sémantique des éléments de langue représente une caractéristique typologique de toute langue à la période donnée de son évolution, notamment, au cours de la formation d'une langue nationale. Les mêmes phénomènes ont été observés également dans d'autres langues, telles que l'anglais (cf. Linsky, 1975: 3-10) et le russe (Sinotchkina, 1975 : 6-7, 12-14).

A la différence de l'ancien français, au XXe siècle, l'identité sémantique s'accompagne d'habitude des phénomènes suivants:

- l'emploi différent: *rebord de céramique* (la forme la plus fréquente) – *cellule céramique* (forme moins fréquente);
- la différence d'ordre stylistique: *étiquette de vinyle* (usage commun) – *tissus vinylique* (style savant) – *manteau vinyle* (style publicitaire);
- la différence d'ordre temporel: *éclat d'émeraude* – *vert émeraude* (forme vivante) – *smaragdine* (forme archaïque);
- la différence d'ordre distributif: *sac de plastique* (combinaisons variées) – *sac en matière plastique* (combinaison limitée).

La substitution réciproque des unités équivalentes n'est pas possible à cause des différences stylistiques, distributives, en raison des particularités structurales des formations et de la spécialisation terminologique des leurs significations.

Il faut noter que dans les paradigmes de l'ancien français, qui se composaient des unités au contenu sémantique différent (25%), les significations différentes correspondaient aux formes différentes. La différenciation sémantique y était accompagnée par celle des caractéristiques distributionnelles: *terre argilluse* « qui contient de l'argile » (RoisC 128) ; *emplastre de ardille* « fait d'argile ». (ds GDFC VIII, 180) ; *huche fariniere* « destiné à contenir de la farine » (ds Godefroy III, 723) ; *unguent de farine de citres* (OrnDumesR, 515).

Les résultats de l'analyse nous ont permis de définir les avantages des constructions analytiques sur les adjectifs déjà à l'époque de la formation du français.

1. La construction analytique désigne de préférence un indice de relation et au cours de l'évolution de la langue se prête moins que l'adjectif à des nuances connotatives affectives et stylistiques. Par conséquent, ses caractéristiques sont plus concrètes mais ses emplois métaphoriques et ses associations connotatives sont plus pittoresques et expressifs.
2. Le volume sémantique des constructions analytiques est plus vaste que celui des adjectifs.
3. La construction analytique est plus permutable et varie plus facilement que ses équivalents synthétiques ses positions syntaxiques et ses fonctions. On peut admettre que la faculté des constructions analytiques de se déplacer facilement a contribué à leur plus grande répartition dans les textes du moyen âge et à leur fréquence plus élevée dans l'ancienne langue. Il n'est pas exclu non plus que la permutableté syntaxiques des constructions analytiques ait favorisé leur domination même dans les textes poétiques (Vassiliéva, 1972: 16-19).
4. L'élément nominal de la construction analytique est apte à avoir toutes sortes de déterminants qui permettent la caractérisation plus nette et plus détaillée de l'indice exprimé.
5. A la différence de l'hétérogénéité phono-morphologique et l'instabilité des adjectifs, les constructions analytiques se caractérisent par la stabilité et l'homogénéité de leur structure ce qui a contribué, à son tour, à la réalisation du principe d'économie paradigmatique dans la langue.

6. La fréquence des constructions analytiques dans les anciens textes est supérieure à celle des adjectifs. L'analyse des monuments écrits à l'époque en fait la preuve la plus nette. Comparons les données de quelques oeuvres (cf. le tableau ci-dessous).

N	Oeuvres	Quantité de mots	Quantité d'adjectifs	Quantité d'unités analytiques
1.	Le pèlerinage de Charlemagne	7000	20	40
2.	Chanson de Roland	29600	11	50
3.	Erec et Enide	39100	8	75
4.	Huon de Bordeaux	79300	48	100
5.	Roman de la Rose	139050	29	103
6.	Histoire de Saint Louis	166650	7	96

A l'époque considérée la construction analytique domine nettement dans le sens « fait de ». Il est, toutefois, à noter que dans l'ancien français il y a aussi des paradigmes où prévalent des adjectifs, par exemple: laurin, cordoan, vair, hermin, sabelin (Ozolina, 1990 : 88-91). Cependant, ces parallèles cèdent du point de vue quantitatif aux premiers. A la période analysée, dans l'expression des indices qualitatives prévalent les adjectifs.

Tous ces avantages des constructions des tendances analytiques actives dans la langue ont certainement favorisé l'intensification des processus de substitution fonctionnelle dans l'ancien français.

L'analyse a montré que les corrélations synonymiques des éléments dans le système des adjectifs ainsi que le caractère de ces corrélations changent au cours de l'évolution de la langue. Certaines formes affirment leur productivité et vitalité. D'autres, au contraire, tombent en désuétude. Ainsi les paradigmes analysés ont perdu au cours des siècles 71% des adjectifs désignant la matière tandis que les pertes des structures analytiques n'atteignent que 10%. Ce fait démontre plus grande stabilité des formes analytiques par rapport aux formes synthétiques et permet de mieux comprendre le processus de substitution fonctionnelle des adjectifs par les structures « préposition+nom ». Parmi les facteurs qui y contribuent il faut encore ajouter

- la disparition des objets qu'ils nomment (bissin, samit);
- homonymie (vair, airain);
- l'emploi plus fréquent de l'étymon dans un sens autre que son dérivé (gris);
- la concurrence des unités plus productives et plus motivées du point de vue étymologique (fust, sablon).

La présente recherche démontre nettement qu'une nouvelle forme ne supplante pas immédiatement une ancienne forme. Au remplacement de l'ancien membre du paradigme précède une longue période de concurrence fonctionnelle entre ces formes. Ce combat est géré par une tendance à l'économie qui est le

facteur essentiel de l'évolution de toute langue. Elle contribue à la suppléance d'une variante dont l'élément sémantique constitue « le point faible » du système à cause de sa redondance fonctionnelle. D'habitude la forme qui gagne est celle qui domine et exprime de la façon la plus nette la signification linguistique. Cela correspond le mieux à l'évolution sémantique du vocabulaire, à la tendance de conserver et renforcer la netteté communicative des unités de langue.

La corrélation sémantique et fonctionnelle entre les adjectifs en – in avec leur variantes analytiques peut servir d'exemple de la suppléance définitive d'une forme par une autre. La chute de l'adjectif des paradigmes sémantiquement identiques du type *cidrin-de cedre (maison)*, *sambucin-de sambuc (oile)*, *chalcin-de chaux (mur) etc.* à cause de la perte par l'adjectif de sa productivité a privé la langue française de moyen essentiel d'expression de l'indice lié à la matière et a contribué à la domination absolue de la construction analytique dans l'expression de la signification « fait de, composé de ».

Il est à remarquer que dans la plupart des cas on n'observe pas la suppléance d'une forme par une autre mais plutôt la coexistence parallèle des formes à structures différentes. Cela s'explique par le fait que l'existence des formes concurrentes ne mène pas nécessairement à la suppléance d'une forme par une autre mais elle provoque souvent des processus de redistribution de fonctions entre elles et par conséquent contribue à la différenciation sémantique. La concurrence et la différenciation des unités équivalentes du point de vue sémantique constitue un des facteurs de l'évolution et du perfectionnement de toute langue.

Grâce à ces tendances il existe la possibilité de conserver les formations à structures différentes étymologiquement apparentées ce qui contribue à son tour à l'enrichissement des procédés expressifs de la langue française.

Le processus de la différenciation définitive des adjectifs et de leurs équivalents fonctionnels atteint son apogée au XXe siècle. Aujourd'hui, à un paradigme ancien constitué d'un grand nombre d'éléments identiques par leur sens correspond un mot: *chalcin-calchain-chalceis-cauchois-de chaux* – « *de chaux* ».

L'adjectif de matière a perdu la capacité d'exprimer le rapport à la matière dont l'objet est fait et les rapports instrumentaux, ceux de destination et d'un tout à une partie ayant cédé à son équivalent analytique la priorité dans l'expression de nombreux rapports propres aux adjectifs de relation. Cependant l'adjectif a conservé la capacité d'exprimer l'hétérogénéité de la composition de l'objet et la ressemblance par rapport aux caractéristiques intérieures et extérieures avec la matière.

Conclusion

L'analyse réalisée permet de conclure que l'affirmation de W. Meyer-Lübke que les langues romanes ont complètement renoncé au développement des adjectifs désignant la matière les ayant remplacés par une périphrase ne peut être confirmée que partiellement, notamment, par rapport aux adjectifs exprimant

le rapport à la matière dont l'objet est fait. Cependant, ayant perdu un grand nombre d'adjectifs, la langue s'est enrichie de nombreux modèles et formations permettant une expression plus adéquate de la réalité: *résineux, résinoïde, résinier, résinifère*. Parfois ces moyens d'expression dépassent ceux d'autres langues par la diversité de formes: *soupe de lait, diète, régime lacté, produits laitiers, acide lactique, blanc laiteux, dent lactéale, beurre laitier*.

Il est à noter qu'à la différence de l'ancien français, à la présence des types concurrents, le choix des moyens d'expression dans le français contemporain est dictée de préférence par l'adaptation aux tâches différentes de la langue littéraire et est conditionné par la particularité et le fonctionnement de ses styles: les adjectifs dominant dans le style scientifique, les constructions analytiques dans la langue parlée, le substantif adjectivé dans la publicité et la technique.

La répartition pareille des tendances analytiques conformément aux particularités fonctionnelles du français correspond à l'opinion des linguistes sur le caractère double du français contemporain et donne la possibilité d'y distinguer deux types: un type plus analytique (langue parlée) et un type plus synthétique (langue écrite).

Références

- Carlsson, L. (1966) *Le degré de cohésion des groupes Subst. + de + Subst. en français contemporain*. Uppsala: Université d'Uppsala.
- Cadet, F. (2003) « La variation » in Yaguello M. *Grand livre de la langue française*, Paris, Seuil, pp. 90-152.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.
- Meyer-Lübke, W (1900) *Grammaire des langues romanes*. T. 3. Paris.
- Remysen, Wim (2013) *Le français et la variation linguistique*, Les Editions Delsme.
- Schmidt, R. (1972) *L'adjectif de relation en français, italien, anglais et allemand*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Линский, С. (1975) О соотношении вариативности и нормы. *Вопросы теории романско-германских языков*, вып. 7: 3-10. Днепропетровск: Днепропетровский Университет.
- Озолин, О. (1990) *Романские языки. Семантика. Прагматика. Социолингвистика*: 88-91. Ленинград: Ленинградский Университет.
- Синочкина, Б. (1975) *Синонимические пары в истории русского языка*. Минск: Автореф. Канд. Дисс.
- Васильева, Н. (1972) К проблеме соотношения синтаксических и метрических единиц (на материале старофранцузских эпических поэм) *Вопросы синтаксиса современного французского языка*, вып. 1:16-19. Москва: Московский госпединститут.

Olga Ozolina (PhD) is an Associate Professor at the Department of Romance Studies at the University of Latvia, Faculty of Humanities. Her researches are structured around the history of Romance studies, the history of the French language, theoretical grammar, terminology, comparative studies, the francophonie, sociolinguistics and the didactics of French as a foreign language. Email: olga.ozolina@lu.lv.

PAPERS IN SPANISH

“HISTORIAS DEL KRONEM” DE JOSÉ ÁNGEL MAÑAS: RETOS DE COMPRENSIÓN Y TRADUCCIÓN

ALBERTO TORRES FERNÁNDEZ

Universidad de Letonia, Letonia

Resumen. En la actualidad el léxico y el lenguaje de los jóvenes tiene más difusión que años atrás; con el desarrollo de las redes sociales, los chat y foros, la telefonía móvil, el cine, la televisión, los “reality show”, etc., este habla juvenil se ha expandido de tal manera que constituye un reto en muchos campos. Para un estudiante de español de un aula ELE, el leer o escuchar este lenguaje puede ser un gran problema de comprensión, ya que este registro está en constante cambio y desarrollo, unos giros o palabras aparecen y desaparecen, otras son aceptadas y pasan a formar parte del lenguaje de la calle o de la literatura. Para un traductor también es un gran muro que salvar, por los motivos que antes he mencionado, así como también por una tarea difícil de encontrar un equivalente en la lengua terminal.

La novela “Historias del Kronem” del escritor José Ángel Mañas (Madrid, 1971), uno de los representantes de la Generación X de finales del siglo XX, se destaca por el uso del lenguaje coloquial de la juventud. La novela trata sobre las andanzas de un grupo de jóvenes provenientes de familias acomodadas del Madrid de los años noventa donde estos jóvenes no tienen límites en una vida ajetreada y repleta de droga, sexo y alcohol.

Los objetivos de este artículo es analizar algunos aspectos del lenguaje juvenil de esta novela que pueden crear cierta dificultad para los traductores o los estudiantes de un aula ELE.

Palabras clave: lenguaje, argot, germanía, lengua, habla, jóvenes

Introducción

El fenómeno de llevar el habla juvenil o la jerga o el argot a la literatura es muy antiguo en nuestra literatura, ya que Rojas, Quevedo, Góngora, Cervantes, Lorca y otros autores llevaron el habla coloquial del momento a sus obras. El ejemplo más clásico sería “La Celestina” de Fernando de Rojas, donde hay dos grupos léxico-sociales bien diferenciados: uno determinado por un lenguaje culto (Calisto, Melibea, los padres de Melibea) y un segundo grupo con un lenguaje coloquial o vulgar (Celestina, Cipriano, Sempronio, Elicia).

La obra de J.A. Mañas se enmarca en los años noventa, y debido a esto en la actualidad algunas palabras o frases han caído en el olvido o han sido sustituidas; otras perduran hasta nuestros días gozando ya de una aceptación casi general.

1. La novela de José Ángel Mañas: “Historias de Kronem”

“Historias del Kronem” es la primera obra del escritor madrileño José Ángel Mañas, escrita en 1994, publicada ese mismo año y finalista del Premio Nadal. Esta novela fue escrita por Mañas cuando él tenía solo 23 años y según afirma la escribió en quince días. Esta novela ha sido considerada un éxito de ventas y calificada como “best seller”, se le adscribe a la Generación X. La novela fue adaptada al cine en 1995 por el director Montxo Armendáriz.

La novela transcurre en Madrid en el mes de julio de 1992, Carlos es el protagonista principal de la obra, es un joven estudiante universitario y es descrito como un verdadero “hijo de papá”, egocéntrico y falto de empatía. Este personaje, como otros de la obra, tiene solo algunas prioridades en su existencia: alcohol, drogas y sexo. Se reúne con frecuencia con sus amigos en la cervecería Kronem, un bar ubicado en la calle madrileña de Francisco Silvela. Este personaje es descrito como un sociópata, va experimentando un progresivo proceso de aislamiento, alienación e “introversión solipsista” (Faulkner, 2004: 67) que nos lleva al final de la novela con la muerte de uno de sus amigos que la pandilla considera un blando o un homosexual masoquista, muerte que es provocada por el abuso del alcohol y la cocaína, dos componentes fatales para la diabetes de Fierro (el amigo de Carlos).

La novela es narrada en primera persona, desde el punto de vista de Carlos, se destaca el ritmo, vertiginoso, muy fluido, gracias al uso de diálogos ágiles que alternan con fragmentos narrados. Una de las características más llamativas es que el autor describe con precisión los lugares donde transcurren las situaciones, citando para ello lugares reales de Madrid. Un aspecto distintivo en la novela, y que nos interesa en este artículo, es que el autor recurre a la jerga juvenil del momento con el uso de neologismos, coloquialismos referidos al mundo de la droga, expresiones malsonantes o disfemismos.

En cuanto a la crítica hay diferentes valoraciones. La crítica positiva destaca la facilidad del autor para reproducir el lenguaje de los jóvenes y caracterizar con él a cada personaje. Las críticas negativas la clasifican como “novela cutre” (Brumme, Jenny, 2012: 15) o “realismo sucio” (Gullón y Martínez-Carazo, 2006: 143), los más críticos opinan que es una colección de “diálogos inanes” (Castón Alonso, 2013: 782) entre los personajes. En resumen, la novela fue muy vendida lo que supuso un éxito.

Esta novela ha sido traducida al alemán (Die Kronem-bar) y al holandés, sin que se intentaran nuevas traducciones a nuevos idiomas. El propio autor en una entrevista para LcLibros.com, (Revista, 2014) confiesa que seguramente se debe al lenguaje. El autor que domina el inglés y el francés no se atrevió a traducirlas a esas lenguas. Aunque la versión cinematográfica sí ha sido traducida a otras lenguas.

Lo que más llama la atención en esta novela es el lenguaje de los jóvenes y que cuesta mucho definirlo como un todo porque el lenguaje juvenil está marcado por muchos factores de convivencia grupal, social, ocupacional, etc. (Rundblom, 2013: 6) sin dejar a un lado los medios de comunicación (cine, televisión, prensa y en los últimos años internet). En nuestros días el lenguaje de la juventud en España carece de una denominación específica, en sus comienzos en los años setenta en la etapa pos dictatorial se le conoció como lenguaje “rockero” o “pasota”, que posteriormente llegó a ser el “cheli” que mezclaba lo marginal con lo castizo, muchas de estas locuciones nos han llegado hasta hoy en día, otras, incluso, ya han sido aceptadas por la Academia de la Lengua.

Es importante aclarar algunos puntos antes de comenzar a tratar algunos aspectos de este lenguaje juvenil, pero aquí ya nos vamos a encontrar con uno de los principales problemas porque no hay consenso en las definiciones de “germanía”, “argot” y “jerga”. A veces estas definiciones no aclaran bien el porqué usan los mismos términos para todas. Por ejemplo “germanía” es definido como jerga de ladrones y delincuentes, más bien usado por los pícaros del s.XVI (DMLE, 2007), “argot” como jerga, variedad de lengua que utilizan para comunicarse entre sí las personas que pertenecen a un mismo oficio o grupo social (DMLE, 2007) y “jerga” como especie de argot o lengua, muy peculiar y diferenciada, que aparece y se usa en sociedades marginadas que necesitan autodefinirse o no ser entendidas en ciertas circunstancias (DMLE, 2009). A este cuadro podemos agregar la definición de “cheli” como jerga que utiliza palabras y expresiones castizas y marginales.

Aunque parezca que no hay consenso a la hora de definir estos términos podemos resumir que usamos “germanía” para definir el lenguaje usado por personas que no están socialmente integradas, “jerga” para el lenguaje exclusivamente técnico y “argot” para abarcar todo tipo de palabras y frases entre personas de una misma posición social o rango.

2. El léxico en “Historias del Kronen”

La principal meta del lenguaje juvenil es distanciarse de la lengua oficial (la usada por los adultos) y por eso la mayoría de los movimientos juveniles poseen un argot propio de identidad o pertenencia a un grupo o subgrupo social (Jessika Åkerhag, 2007: 3).

2.1. Formas de tratamiento, apelación y referencia

a) Nombre propio

Se usa frecuentemente el nombre propio en función vocativa y apelativa, que es una forma de tratamiento entre conocidos. Lo que llama la atención es el uso antepuesto de los artículos “el/la” ante el nombre propio. Éste fenómeno es propio de las zonas rurales sin embargo lo vemos presente en este habla urbana. En el libro de Mañas lo vemos de manera referencial al referirse a terceras personas,

nunca de manera vocativa que aparece sin artículo: *"Luego mira su reloj y dice: joder con el Pablo, desde que tiene novia pasa de todo el mundo"* (pág. 11), *"¿Has tenido alguna noticia del Chus?"* (pág. 131).

b) Tratamiento nominal

Dentro del gran abanico del tratamiento nominal en esta obra, destaca el uso, casi exclusivo, de "tronco/tronca", aunque en menor medida aparece también "tío/tía" (muy de moda hasta nuestros días en la jerga juvenil, ejemplos: *"Uah, tronco, eso sí que sería acojonante"* (pág. 21), *"Bueno, troncos, vamos de marcha, ¿no?"* (pág. 15)

El uso de "tío/tía" queda relegado para la tercera persona y que de manera general se refiere a "individuo o persona": *"Un tío guay, nada que ver con el pasado de Raúl"* (pág. 11)

Junto a estas formas, aparece en el habla femenina (en voz de algunos personajes femeninos) la palabra "hijo/hija", empleado de forma vocativa. Este uso no es privativo de una jerga en particular sino propio del coloquio en general. *"¡Que enciendas las largas!- le grito a la gorda. Hijo, no me grites así, que no le había oído"* (pág. 41)

Para referirse a los adultos y a los padres en particular en toda la novela se usa "viejo/vieja/viejos/viejas" de manera reiterativa: *"En casa, aparco detrás del coche del viejo"* (pág. 25), *"La vieja me arranca la almohada de entre los brazos"* (pág. 27). Este uso propio del lenguaje marginal tiene un carácter despectivo y contracultural, y denota un fuerte rechazo al mundo de los mayores: *"Los viejos son personajes del pasado, fósiles"* (pág.47), *"Malditos viejos..."* (pág. 54).

2.2. Verbos comodín

Toda lengua tiende a hacer cierta economía lingüística para una comunicación más rápida y menos complicada. Los "comodines" son palabras o expresiones cuyos significados no son específicos pero sí son distintivos. En el habla juvenil el uso y abuso de estos comodines no es por el desconocimiento o ignorancia de la palabra correcta con un significado específico, más bien es cuestión de grupo, elementos idiosincrásicos de la jerga juvenil. (Cascón-Martín, 2006: 109)

El verbo "pasar" tiene muchas connotaciones en la obra de Mañas comenzando con el ya *"¿qué pasa tío?"* o simplemente *"qué pasa"* a modo de saludo, también se usa "pasarle" como divertirse, "pasar por" con el sentido de ir a un punto que se designa, para cumplir un encargo, "pasarse" por excederse y está incluido en la RAE, para los jóvenes es común la frase *"pasarse mucho/tanto"* con el sentido específico de "abusar", "pasar el corte" como tener vergüenza, turbación o apuro, "pasar algo a alguien" con sentido de prestar.

El verbo "pillar" puede ser utilizado con el sentido de "coger, querer, desear, conseguir, obtener, comprar, acostarse (*"pillar la horizontal"*) y beber" dependiendo de la situación comunicativa.

También el verbo “dar” tiene diferentes connotaciones: llamar por teléfono, avisar (“dar un toque”), dar o pasar vergüenza, apetecer, hacer algo de manera caprichosa (“dar la vena”), pegar a alguien (“dar de hostias”) y besar con pasión (“dar un buen lengüetazo”).

2.3. Otros elementos léxicos diferenciadores

Estos elementos no son privativos de la jerga juvenil, están muy arraigados en la lengua coloquial actual, no han pasado de moda y siguen siendo de uso muy común. Se mencionan a continuación algunos ejemplos: “abrirse” por irse, marcharse de un lugar, “bakalao” por un tipo de música, “bola” por estar harto o cabeza, “cerda” por chica, novia, “cortar el rollo” por dejar de hablar de algo, “enano” por hermano, “entrar a Kelo” por entrar a la casa, “garito” por bar, cervecería o lugar de copas, “peseto” por coche, “y punto” por no hay más que hablar, etc.

También en esta obra de Mañas podemos encontrar una, larga, serie de palabras de épocas pasadas pero con mucha actualidad en el habla coloquial de nuestros días como “bocata” (bocadillo), “borde” (intratable), “chollo” (buena oportunidad), “chungo” (situación difícil), “pardillo” (persona sin experiencia), “pelas” (dinero en general), “pijadas” (caprichos, tonterías), “una burrada” (barbaridad), “camello” (vendedor de droga), “ciego” (estado producido por la droga), “chocolate” (marihuana), “gorila” (guardia de seguridad), “guay” (estupendo), “tacos” (años), “talego” (billete de mil pesetas), “tela” (mucho) y un largo etc.

2.4. Voces malsonantes o vulgares

La novela de J.A. Mañas está repleta de voces malsonantes o vulgares. El uso de estas voces malsonantes en la lengua española está muy arraigado y forma parte de la idiosincrasia del español. Muchas de estas palabras han sufrido una desemantización siendo incorporadas a la lengua como simples muletillas en la conversación. En la novela de Mañas las utilizan con más frecuencia los jóvenes, que los mayores no (los padres, abuelos, hermana, etc.) y, esta es una de las características del habla de las tribus urbanas (los jóvenes) que contrasta con el habla de los adultos. Es una frontera distintiva entre generaciones. Este empleo de vulgaridades designan referentes sexuales, escatológicos e irreverentes.

El uso irreverente de “hostia” con una gran cantidad de significados. A continuación se dan algunos ejemplos: con sentido de hacer algo con mal humor o con mala intención, “Pito con mala hostia y el taxista un gesto obsceno con la mano” (pág. 31); resultar molesto, fastidioso o, por el contrario, muy bueno, “Sois la hostia” (pág. 57) o “Somos la hostia de puntuales” (pág. 136); con sentido de golpear o pegar a alguien, “Y me pregunta por el tipo que me dio de hostias el verano pasado” (pág. 18); Irritación, contrariedad, maldecir algo, “Me cago en la hostia. Siempre están igual” (pág.63); uso común en oraciones interrogativas directas e indirectas como enfatizador vulgar y que comparte con otras palabras como: coño(s), narices, diablos, demonios, cojones, etc.

“No sé para qué hostias les pagan a los profesores” (pág. 8)

En cuanto a las voces de referencia sexual y escatológica, aparecen “cabrón”, “cabronazo”, “maricón”, “mariconazo”, “hijo de puta”, “joder”, “cojones”, “coño”, “culo”, “cagar”, “puta”, “agilipollado” cuyos usos coinciden con el habla coloquial y popular. Formas de tratamiento y de apelación que pueden ser cariñosas y afectuosas.

La palabra “cojones” muy usada en diferentes expresiones y locuciones en esta novela, tiene muchas connotaciones; por ejemplo: tener miedo, “*Si es que estaba tan acojonado que ni ha levantado la vista*” (pág. 12); provocación, “*¡Seguidme! ¡A qué no hay cojones!*” (pág. 21); ser increíble, muy bueno, “*Ahora lo que fliparía es tener algo de música, de Leño o de la Barula. Uah, tronco, eso sería acojonante*” (pág. 21); estar harto, cansado de algo, “*Estoy hasta los cojones de ir a ver las listas...*” (pág. 88); estupendo, magnífico, “*A mí, el libro que me ha parecido cojonudo, es el que me ha pasado Celia...*” (pág. 88); fastidiar, molestar, agotar la paciencia, “*Roberto, no me hinchas los cojones y vamos a entrar*” (pág. 61).

La palabra “joder” o su eufemismo “jo” tiene un amplio uso con sentido de fastidio, molestia: “*Me jode que te apoyes en mi hombro*” (pág. 15), de interjección: “*Joder, Fierro, eres de lo más antisocial*” (pág. 13) y de estar acabado: “*El abuelo es muy severo. Ahora está muy jodido desde que murió la abuela*” (pág. 47).

La palabra “puta” o “puto” muy empleada en la lengua general y en la coloquial, con abundancia en el habla juvenil, en la novela se usa primero para referirse en el sentido directo a una prostituta o ramera: “*Vamos a pillar putas*” (pág. 24) y segundo con un valor intensificador usándose “puta/o + sustantivo”: “*No hay ni una puta mesa libre*” (pág. 11) o “*El puto coche no quiere arrancar...*” (pág. 134).

Conclusiones

La obra de José Ángel Mañas, que inicialmente pudo ser un deseo del autor de llevar a la literatura el habla de los jóvenes de su generación, se ha convertido en un referente obligatorio para los estudiosos de la lengua y los traductores. En algunas escuelas superiores de traducción, uno de los ejercicios más usados es traducir fragmentos de “Historias del Kronem” debido a la dificultad que presenta este texto (Castón Alonso, 2000) Muchas de las variaciones léxicas y voces que aparecen en boca de los personajes de esta novela, están muy arraigadas dentro de la identidad de los españoles. Algunas de estas expresiones o voces han caído en desuso, otras han llegado hasta nuestros días.

Este fenómeno del habla de los jóvenes está presente en los países de Hispanoamérica. Hay estudios sobre el habla de los jóvenes en Colombia, Cuba o México, en estos países el fenómeno es semejante con ciertas diferencias teniendo en cuenta las variantes del español colombiano, cubano o mexicano.

En nuestra opinión el primer problema a la hora de tratar esta novela de J.A.Mañas es la comprensión, no solo para los estudiantes de español de ELE sino también para personas que no estén dentro de este ambiente (en este caso madrileño). En el presente artículos han sido tratadas algunas de estas

variantes léxicas, verbos comodines y voces malsonantes, pero la novela nos ofrece una enorme cantidad de ejemplos. Actualmente, la labor pedagógica es un mundo complejo donde coinciden muchos intereses: los de los profesores, los de la institución académica y los de los estudiantes. El mayor problema está en la incomunicación entre los esfuerzos del profesor centrados en criterios, necesidades y expectativas, los cuales, por lo general, entran en confrontación con las necesidades y motivaciones de los estudiantes. Muchos de los métodos de enseñanza del español usados en manuales como NUEVO VEN (Editorial *Edelsa*, niveles 1, 2 y 3), ANTENA (Editorial S.A.SGEL, niveles 1, 2 y 3) tratan de minimizar las distancias entre la lengua hablada en las academias y la que se habla en la calle, los bares, etc. El segundo problema que se debe mencionar es el de la traducción, sobre todo si se trata de una traducción del español al letón. En el idioma letón muchas de las variaciones léxicas serían imposibles de transmitir debido a la presencia muy escasa de los equivalentes en letón.

Referencias bibliográficas

- Åkerhage, Jessika (2007) *Estudio sobre el lenguaje juvenil en la obra Historias del Kronen*, de José Ángel Mañas. Estocolmo, HT-2007.
- Blanco Rodríguez, María J. (2002). *El chat: la conversación escrita en Estudios de lingüística* nº 16. Universidad de Alicante.
- Brumme, J. (2012). *Traducir la voz ficticia*. Berlin, De Gruyter.
- Carballo Picaso, A. (1962). *Español coloquial*. Madrid.
- Cascón Martín, E. (2006). *Español Coloquial. Rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*. Madrid, Editorial Edinumen.
- Castón Alonso, R. (2000). *Historias del Kronen. Un acercamiento al lenguaje juvenil coloquial*. AELE. Actas XI, CVC., págs. 781-784.
- Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- De Hoyos González, M. (1979) *Una variedad en el habla coloquial: la jerga "cheli"*. Cauce Nº 4.
- Faulkner, S. (2004). *Literary Adaptations in Spanish Cinema*. Londres y Rochester, Tamesis.
- Gullón, G. Y Martínez-Carazo, C. (2006). *Dictionary of literary biography, Twentieth-century Spanish fiction writers*. Farmington Hills, págs. 142-147.
- Lázaro Carreter, F. *Una jerga juvenil: el cheli*". ABC, 16.X.1979. págs. 6-7.
- Mañas, José Á. (1994) *Historias del Kronen*. Ediciones Destino.
- Marion Llorca, C.y Santamaría Pérez, I., (2001) *Procedimientos de la creación léxica en el lenguaje juvenil universitario en Estudios de Lingüística* Nº 15, Universidad de Alicante.
- LcLibros.com, entrevista José Ángel Mañas: *Historias del Kronen 20 años después*, disponible en <http://www.literaturas.info/Revista/2014/02>.
- Rundblom, M. (2013) *Un estudio de lenguaje soez entre los jóvenes en Madrid. ¿Hay diferencias entre géneros?* Stockholms universitet.

Alberto Torres Fernández (M.A., Lector). Trabaja actualmente en la Universidad de Letonia, Facultad de Humanidades. Sus intereses en la investigación incluyen la comunicación, la lengua y la literatura en español. Correo electrónico: albertotorres.fernandez@gmail.com.

EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE “COMUNICACIÓN INTERNACIONAL”

FELISA BERMEJO CALLEJA

Universidad de Turín, Italia

Resumen. Este trabajo aporta una serie de datos sobre la “Lengua para la Comunicación internacional” en la Universidad de Turín, especialmente de la lengua española. El objetivo es dar respuesta a una serie de preguntas de índole institucional, del contenido de la titulación y de la asignatura, así como de su capacidad formativa para la integración en entornos profesionales. Para ello, por un lado, se pasará revista a la organización y a la oferta didáctica universitaria de la titulación y, por el otro, se llevará a cabo el análisis de la motivación que anima a un buen número de estudiantes a cursar los dos años universitarios del ciclo “Magistrale” (4º y 5º) del Departamento de lenguas de la Universidad de Turín, en el que se oferta *Lenguas para la comunicación internacional*. Los resultados obtenidos permiten afirmar que el futuro de la lengua ya está determinado por los planes ministeriales que han creado titulaciones híbridas, en las que se cruzan la enseñanza de la lengua con los ámbitos de la economía y del comercio, principalmente. Asimismo, los resultados ponen también de relieve que los estudiantes están plenamente de acuerdo con la propuesta ministerial, pues se sienten confortados ante la expectativa de contar con instrumentos básicos para el acceso al mundo laboral.

Palabras clave: comunicación internacional, titulación universitaria, lenguas para fines específicos, entorno profesional, oferta didáctica

Introducción

El 3º Simposio Internacional sobre el Lenguaje para la Comunicación Internacional celebrado en Riga en mayo de 2016 ha sido una ocasión única para contar con la opinión de especialistas sobre el papel y el contenido de la asignatura de lengua en la enseñanza de Comunicación internacional. Por eso en este trabajo voy a plantear una serie de preguntas para contribuir a un debate muy actual sobre el futuro de la enseñanza de la lengua (y en general de las humanidades) en la universidad. Sería de gran interés compartir información sobre los planes de estudio universitarios en distintos centros de enseñanza de distintos países.

El hecho de impartir un curso de Lengua española incluida en la titulación de “Lenguas extranjeras para la comunicación internacional”, en el Departamento

de lenguas y literaturas extranjeras y Culturas modernas de la Universidad de Turín, me ha obligado a plantearme toda una serie de preguntas sobre el contenido de la asignatura de Lengua en Comunicación internacional.

Dichos interrogantes implican **tres niveles de la enseñanza**: 1) el institucional, que comprende el marco programático del Ministerio – en Italia el Miur: *Ministero delle Università e della Ricerca* – y también la adaptación a su propia oferta didáctica del departamento – en nuestro caso del Departamento de Lenguas –; 2) el del profesorado de lengua o de lenguas extranjeras, que ofrece un programa específico; y 3) el del alumnado que se matricula guiado por una serie de motivaciones y estimulado por determinadas expectativas.

A continuación, se describirá de forma específica el contenido asignado a “Comunicación internacional” en estos tres niveles y cómo se entrelazan las distintas perspectivas.

1. Ministerio de la *Università e della Ricerca*

El plan de estudios universitario italiano prevé dos tipos de licenciatura. Uno breve con una duración de tres años, que recibe el nombre de “Laurea triennale”. El otro constituye un ciclo superior, con una duración de dos años, denominada “Laurea magistrale”. Para poder matricularse en este ciclo es requisito indispensable contar ya con la licenciatura breve.

En 2007, se publicó en el número 155 de la *Gazzetta Ufficiale* (la publicación oficial del estado, similar al B.O.E. español), el decreto que determina las clases de titulaciones universitarias vigentes en toda Italia. De la licenciatura *Magistrale* (equivalente a cuarto y quinto), existen un total de 94 titulaciones. Entre ellas, algunas se centran en las lenguas y se imparten en departamentos de lenguas o de letras, mientras que otras se centran en el ámbito internacional y se imparten principalmente en los departamentos de economía y de ciencias políticas. Aparte de estas, hay una titulación, la LM-38, que es mixta, al combinar y aunar en sí las lenguas extranjeras, asociadas a las humanidades, y el ámbito internacional, asociado a la economía, al derecho y a las ciencias sociales. Esta titulación se imparte exclusivamente en departamentos de lenguas.

La LM-38 es la Clase de *laurea magistrale* en Lenguas modernas para la Comunicación y la Cooperación Internacional (*Lingue moderne per la Comunicazione e la Cooperazione Internazionale*), donde *internacional* califica tanto a *comunicación* como a *cooperación* si tomamos en consideración que en uno de los objetivos que el ministerio establece se utiliza la secuencia “comunicación internacional”.

Los objetivos formativos y *qualificanti* (cualificantes) que el ministerio define en esta clase de titulación son:

1. poseer una elevada competencia, al menos, en una lengua europea o extra-europea;
2. conocer los temas culturales, históricos, económicos y sociales de las áreas geográficas correspondientes a las lenguas elegidas, de manera

que se puedan utilizar con plena conciencia y en la perspectiva de la comunicación internacional;

3. poseer sólidos conocimientos en el campo del análisis lingüístico, de los procesos sociolingüísticos y de los mecanismos comunicativos;
4. poseer un sólido conocimiento en las disciplinas sociales, económicas y jurídicas;
5. ser capaz de llevar a cabo operaciones a través de medios informáticos y telemáticos.

El Departamento de Lenguas traduce estos objetivos en su plan de estudios mediante asignaturas y propone en el ámbito de la lenguas extranjeras: Lengua alemana, española, francesa, inglesa, japonesa, polaca, portuguesa, rumana, rusa y serbocroata, y en el ámbito internacional: Derecho internacional, Derecho comercial, *Marketing*, Informática e Historia.

Más adelante (§4.1) se pueden leer los comentarios sobre los objetivos ministeriales y sobre sus posibilidades de cumplimiento en las asignaturas del plan de estudios.

2. Profesorado de lengua(s): programas de los cursos

En el Departamento de lenguas, los programas de las asignaturas de lengua inglesa, francesa, alemana, etc., aunque con propuestas diferentes entre sí, suponen un intento serio de conciliación de los objetivos ministeriales y los intereses del alumnado con la propia preparación y especialización lingüística. A título de ejemplo, por mi parte y dado que una de mis líneas de investigación es la metalexigrafía bilingüe, me orienté por elaborar un programa sobre lexicografía, añadiendo elementos léxicos de economía que permitieran también conjugar mi propio bagaje de especialización con contenidos de interés para el alumnado de Comunicación internacional.

3. Alumnado: motivaciones y expectativas

Después de observar el marco establecido por el ministerio y la oferta didáctica programada por las universidades, es indispensable dar voz a los propios estudiantes. Por este motivo, en la primera clase del curso de Lengua española de esta titulación, pedí a los estudiantes que escribieran de forma anónima las motivaciones por las que habían elegido la titulación LM-38 y las expectativas que albergaban.

La atenta lectura de las motivaciones de los 25 estudiantes presentes en el aula permite observar algunas características relevantes. Cuatro son las líneas más significativas:

- A. Cambio de rumbo respecto al trienio universitario
- B. Aspiración a adquirir léxico especializado económico-comercial
- C. Valoración positiva de las asignaturas de *marketing* y de derecho
- D. Importancia del trabajo como meta fundamental

3.1 (A) *Cambio de rumbo respecto al trienio universitario*

Esta titulación, Lenguas extranjeras para la comunicación internacional, no es la continuación de una carrera “breve” trienal, tal y como ocurre con otras titulaciones como Turismo o Traducción.

Es significativo que un alto número de estudiantes se refiera a estudios cursados por ellos mismos en lengua y literatura, en lenguas “puras”, en “humanidades” durante el trienio, pero a los que no quieren dar continuidad porque buscan precisamente asignaturas que los formen para acceder más fácilmente al ámbito laboral. De este modo se crea una contraposición entre una formación de “base” (adquirida en el trienio), que algunos reconocen también como útil o como necesaria, y otro tipo de saberes “más prácticos”. El porcentaje de estudiantes que presenta este tipo de argumentación se eleva a 10. Es casi la mitad. Algunas de sus afirmaciones son:

- (1a) Yo elegí Comunicación Internacional porque querría estudiar algo nuevo con respecto a lenguas y literaturas [...].
- (1b) Elegí este curso para hacer algo diferente de lo que hice en los años pasados [...].
- (1c) Elegí Com. Int porque me parecía justo interesarme en ámbitos diferentes de los literarios y lingüísticos. [...].
- (1d) Elegí este curso porque me parecía más práctico que los de literatura o traducción [...].
- (1e) En el trienio he hecho Lenguas y Literaturas, pero ahora he elegido esto porque me permite estudiar lenguas junto a otras materias como derecho y economía. [...].
- (1f) Yo he elegido este curso porque querría hacer algo más práctico después de 3 años de lenguas puras que han sido muy útiles pero no me han dado la seguridad de ser capaz de hacer algo prácticamente en ámbito de trabajo. [...].

3.2 (B) *Léxico especializado de economía o de comercio*

Nueve estudiantes expresan la necesidad de adquirir léxico especialmente de economía o de comercio. Algunas de sus declaraciones son:

- (2a) [...] me gustaría aprender un nuevo léxico más articulado que pertenece al mundo económico y de empresa.
- (2b) Me gustaría trabajar en una empresa que tenga contactos con el extranjero y me gustaría aprender el léxico comercial.
- (2c) Yo elegí Comunicación Internacional porque querría estudiar algo nuevo con respecto a lenguas y literaturas, léxico económico y a lo mejor aprender a traducir también textos económicos y comerciales.
- (2d) [...] saber las palabras base de varios ámbitos, sean de empresas, de política, de economía, de derecho, [...].

3.3 (C) *Asignaturas de economía y derecho*

Siete estudiantes citan expresamente las asignaturas de derecho y economía como elementos que han favorecido la elección de esta carrera. Representa un tercio del total.

- (3a) He elegido comunicación internacional porque hay exámenes de *marketing* y derecho internacional [...].
- (3b) [...] En este sentido las asignaturas económicas y jurídicas son nuevas para mí pero esenciales hoy en día en el mundo del trabajo.

3.4 (D) *El trabajo como meta*

El 88% de las respuestas de los estudiantes indica que las asignaturas de economía y de derecho, junto con la adquisición del léxico de especialidad, les facilita el acceso al mundo laboral. En términos de motivación, indudablemente el trabajo es el argumento fuerte. En términos de finalidad, es el objetivo principal y el más recurrente. Efectivamente todos los estudiantes (salvo tres de ellos) señalan que su meta es trabajar. Han dado valor positivo a este tipo de estudios precisamente porque les ofrece una formación que les ayuda a incorporarse al mundo del trabajo.

Como se observa en el cuadro 1, ocho se refieren al trabajo en términos genéricos (5, 6, 7, 8, 9, 14, 16, 17) y tres, de forma genérica también, indican una empresa (2, 19, 25). Otro, también un estado (3). En total son doce.

De forma más específica, seis indican el ámbito internacional como entorno laboral al que aspiran (4, 10, 13, 21, 22, 24) y tres el ámbito comercial o económico (1, 15, 23). Solamente un caso especifica que su interés laboral se concentra en los periódicos (12).

4. Preguntas y reflexiones

4.1 *Comentarios a los objetivos ministeriales*

Los objetivos ministeriales citados en §1 dan lugar a toda una serie de comentarios sobre la posibilidad de la aplicación de cada uno de los mismos.

Hay que destacar en primer lugar que los tres primeros objetivos ministeriales hacen referencia a la lengua. El primero, al conocimiento instrumental (o de las cuatro destrezas comprensión y expresión, tanto escrita como oral). El segundo, al contexto socio-económico y cultural en el que se desarrollan esas lenguas y el tercero, a un conocimiento propiamente lingüístico.

El primer objetivo se cumple a través de los cursos impartidos por nativos, que en mi departamento se denominan “lectorados”.

El segundo objetivo, sin duda, recogerá un amplio consenso, puesto que está perfectamente asumido didácticamente que es absolutamente necesario conocer el contexto cultural, sociopolítico e histórico, en el que se emplea la lengua o las lenguas adquiridas. Pero, si es así, no cabe duda tampoco de que se debería disponer de una asignatura de historia para cada una de las lenguas (por ejemplo, si

se estudia francés, los estudiantes deberían poder cursar una asignatura de Historia de Francia y de los países francófonos. Sin embargo, si un departamento, ofrece, en esta titulación, una gama muy amplia de lenguas, sería prácticamente imposible ofrecer asignaturas de historia para cada una de las lenguas si estas son muchas.

Del tercer objetivo, lo importante es resaltar que hace referencia exclusivamente al conocimiento lingüístico. Es verdad que, abarcando *todo* lo lingüístico, no queda claramente especificado qué tipo de análisis, dado que puede ser sintáctico, morfológico, del discurso, conversacional, etc. Más genérico resulta

Cuadro 1. El trabajo es la motivación fundamental en la elección de la titulación.

1.	perfeccionarme diversamente, en un ámbito más profesional y abierto al mundo laboral – mundo económico y de empresa
2.	me permita trabajar en una empresa
3.	Hablar por cuenta de un estado o de una empresa
4.	ambas útiles para encontrar trabajos en empresas internacionales
5.	esenciales hoy en día en el mundo del trabajo
6.	mi deseo más grande es irme a otro país y trabajar y vivir allí
7.	pueden dar más habilidades en ámbitos diferentes y entonces más posibilidades de trabajo
8.	dar mayores posibilidades de trabajo
9.	más fáciles de emplear todos los días en un trabajo
10.	forman de manera mejor a una persona para empleos internacionales , es decir, el trabajo que quiero hacer
11.	---
12.	para poder trabajar con los periódicos
13.	me gustaría trabajar en las relaciones internacionales de organizaciones o empresas
14.	Así tendré más oportunidad de trabajo
15.	mejorar mi lengua en ámbito comercial
16.	algo útil para poder trabajar bien.
17.	ampliar mis competencias y mis posibilidades de trabajo
18.	---
19.	Me gustaría trabajar en una empresa
20.	---
21.	trabajar por ejemplo en las instituciones europeas o en embajadas y consulados
22.	me gustaría trabajar en el sector de las relaciones internacionales, tanto en los eventos como en una gran multinacional
23.	hablar español en el ámbito comercial , para conocer un lenguaje específico que me ayude en la comprensión básica de aspectos de compañías internacionales
24.	Me gustaría trabajar en ámbito internacional, ONG, empresas,
25.	mi interessa lavorare nelle aziende

incluso el proceso de los mecanismos comunicativos, donde cabe todo lo referente a la pragmática y también al análisis del discurso y conversacional. El hecho claro es que, según este objetivo, el profesor de la asignatura de lengua podría proponer un programa, con un contenido que forme parte de su especialización lingüística personal sin que tenga ninguna relación con el ámbito económico o jurídico.

El punto cuatro es el que da origen a la incorporación en el plan de estudios de las asignaturas de derecho o de economía, las cuales no se imparten en lengua extranjera. Hipotéticamente existiría la posibilidad de aplicar, como ya se hace en algunos institutos, el AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*).

Por otro lado, conviene recordar que entre las expectativas de los estudiantes figura la adquisición del léxico especializado en economía y comercio, principalmente; por consiguiente, a menos que se aplique el AICLE, la tarea de su enseñanza recae en la asignatura de Lengua precisamente. En este caso, conviene recordar también que los profesores de lengua no son ni economistas ni juristas. Por último, si se dedica el curso, o una parte del mismo, a la enseñanza de este léxico de especialidad, no queda tiempo disponible para la enseñanza de otros tipos de análisis lingüísticos.

4.2 Aplicación de los objetivos ministeriales

Tras estas reflexiones sobre los objetivos del ministerio y ante los datos señalados de los otros dos niveles, profesorado y alumnado, es necesario plantear una serie de preguntas y realizar algunas observaciones.

¿Es realmente factible aplicar los objetivos ministeriales?

La respuesta podría ser afirmativa si hubiera una asignatura de historia diversificada para cada lengua y si hubiera asignaturas de economía y de derecho en lengua extranjera. Solo de este modo se puede garantizar que la asignatura de Lengua tenga un programa realmente lingüístico. De lo contrario, recae en el contenido de esta asignatura la responsabilidad de ofrecer ese contexto cultural y socio-político señalado en los objetivos ministeriales, además de ofrecer el léxico económico o jurídico en esa determinada lengua.

La respuesta es negativa porque el objetivo 2 del ministerio no puede cumplirse, puesto que no es posible ofrecer un curso de historia de cada país de referencia para cada lengua. Respecto al objetivo 4, los departamentos ponen como obligatorias asignaturas económicas y jurídicas, pero estos cursos se imparten inevitablemente en italiano. Dado que el alumnado no adquiere léxico especializado en lengua extranjera en dichas asignaturas, lo solicita a las asignaturas de lengua. Los profesores de lengua debemos cumplir con los objetivos 2 y 3, además de responder a las necesidades de los estudiantes.

4.3 Titulación mixta en un departamento de humanidades

¿Corresponde a un departamento de humanidades ofrecer una titulación mixta “profesionalizante” de Comunicación Internacional?

Sin poder dar una respuesta netamente afirmativa o negativa y más allá de la perplejidad que pueda causar, el hecho es que el Ministerio italiano ha colocado la titulación LM-38 en un departamento de humanidades, concretamente en el departamento de lenguas de las distintas universidades. Se trata de un ejemplo concreto de la política del gobierno y del ministerio actual que forma parte de un cuadro más general, del que ofrecen una idea clara las declaraciones, del 4-5-2016, de la ministra de Universidades, Giannini: *‘l’Italia paga un’impostazione eccessivamente teorica del sistema d’istruzione, legata alle nostre radici classiche. Sapere non significa necessariamente saper fare. Per formare persone altamente qualificate come il mercato richiede è necessario imprimere un’impronta più pratica all’istruzione italiana, svincolandola dai limiti che possono derivare da un’impostazione classica e troppo teorica’.* (Italia paga caro una configuración excesivamente teórica del sistema educativo que deriva de nuestras raíces clásicas. Saber no significa necesariamente saber hacer. Para formar a personas altamente cualificadas como exige el mercado, es necesario otorgar una articulación más práctica a la educación italiana, desligándola de los límites que pueden derivar de una configuración clásica y demasiado teórica).

Queda claro que la titulación LM-38 de Comunicación internacional es una titulación *mixta*, con un plan de estudios que contiene asignaturas de lengua extranjera y asignaturas de economía y de derecho. Esta característica híbrida está positivamente valorada por la totalidad de los estudiantes que se han matriculado, los cuales señalan la utilidad de una preparación que asocia el estudio de lenguas extranjeras con otras materias “prácticas” y “útiles”, como economía y derecho, para incorporarse al mundo del trabajo. En este sentido dos de ellos destacan como muy positivo que en estos cursos se logre combinar lenguas con otras asignaturas profesionalizantes (4a,b). Ambos ejemplos constatan que la posición de los estudiantes está perfectamente en línea con el marco dado por el Ministerio: “saber hacer” y “satisfacer las exigencias del mercado”, con el que tal vez haya conseguido interpretar las necesidades de la población respecto a la formación que se demanda ahora o, por el contrario, la población sigue las directrices emanadas desde las instituciones.

- (4a) He elegido este curso porque ofrece clases de lengua y también de derecho y economía, ambas útiles para encontrar trabajos en empresas internacionales.
- (4b) [...] mezclar las lenguas con asuntos diferentes como economía y derecho da la posibilidad de saber hablar idiomas bien (muy importante) y aplicarlas en contextos muy modernos e importantes para el trabajo.

En el caso concreto analizado, la titulación LM-38 cuenta con muchos estudiantes matriculados (a los de lengua española hay que sumar los de otras lenguas). Nos guste o no, se debe reconocer que los conocimientos básicos, mixtos y prácticos representan el espíritu de nuestros tiempos en las universidades de masa (la pública). Aunque los estudiantes reciben una preparación superficial en economía y derecho, se sienten positivamente motivados ante la perspectiva de adquirir la preparación suficiente para entrar en el mundo del trabajo. Otro aspecto reseñable es que, con esta elección, los estudiantes sienten que están al

paso con los tiempos. Probablemente el malestar que produce una hibridación de este tipo, que conlleva un interés por lo práctico en detrimento de la formación teórica, la siente el profesorado, grupo del que formo parte. No ya porque esté en contra de la formación práctica, todo lo contrario (prueba de ello es el enorme desarrollo de la lingüística aplicada), sino por el convencimiento de que para la aplicación práctica es absolutamente necesaria una preparación teórica; función que ha correspondido y corresponde al nivel de enseñanza universitario y que en las carreras de humanidades ha encontrado, al menos hasta ahora, una aceptación general. Recientemente, el 24-6-2016, el CUN Área 10 organizó un congreso con el título ¿Dónde va la Universidad pública en Italia? Las expectativas del área de humanidades (*Dove va l'Università pubblica in Italia? Le attese dell'area umanistica*), en el que varios ponentes plantearon dudas y temores ante el futuro y manifestaron su perplejidad ante el nuevo cariz adoptado por la enseñanza universitaria, tal y como anunció la misma ministra Giannini, dando un papel preponderante a la formación práctica. Del mismo modo, en las últimas semanas, la prensa española, especialmente *El País*, se ha hecho eco de un debate sobre las asignaturas humanísticas, llegando a algunos resultados paródicos como el titulado “Las humanidades fabrican inútiles” (Prada Vázquez 2016). El número de artículos ha sido muy elevado. Entre ellos, cabe destacar el titulado “Las letras sí que dan trabajo” (García Vega), en el que se recogen nuevas propuestas de distintas universidades españolas que intentan crear licenciaturas “mixtas” o dar un perfil profesionalizante a las asignaturas de lengua y de humanidades en general. La situación española es, a grandes rasgos, similar a la italiana.

Conclusiones

El análisis de los objetivos ministeriales, de la adaptación de los mismos por parte de los departamentos de lenguas, del papel del profesorado de lengua y de las opiniones del alumnado han permitido delinear con mayor detalle la situación de una titulación mixta (LM-38), creada por el ministerio y colocada en un departamento de humanidades: el departamento de lenguas.

La titulación Lenguas modernas para la Comunicación y la Cooperación Internacional (LM-38) es mixta porque los objetivos ministeriales a través de su adaptación en la “oferta didáctica” proponen asignaturas de lenguas extranjeras y asignaturas del denominado “ámbito internacional”, que son economía, *marketing*, derecho internacional, etc. Además, se caracteriza por impartirse exclusivamente en el departamento de lenguas y no, en departamentos de ciencias sociales o economía o derecho.

Esta titulación constituye un caso muy interesante en relación al futuro de la enseñanza de las lenguas extranjeras, en particular, y de las asignaturas humanísticas, en general, en las universidades.

A lo largo de este trabajo y a través de una serie de interrogantes, se ha podido poner de relieve que resulta muy difícil aplicar los objetivos ministeriales, no solo por lo que respecta al plan de estudios (oferta didáctica), sino también respecto al contenido de la asignatura de lengua, cuya responsabilidad recae en el profesor.

Y, aunque este intenta seriamente lograr la conciliación de dichos objetivos, la amplitud de los cometidos es tal que resulta imposible abarcarlos todos.

Son reveladores los datos obtenidos a partir de las opiniones de los estudiantes. Siendo el primer día de clase del primer curso, solo pueden expresar sus expectativas y, por consiguiente, habrá que esperar a su licenciatura “magistrale” para conocer su nivel de satisfacción respecto al cumplimiento de las mismas. Aun así, los datos revelan una mentalidad que valora positivamente lo “práctico” y lo “útil” asociándolo al mundo de trabajo; de hecho, este es el argumento fuerte en la elección de esta titulación.

Si se toma en consideración las líneas marcadas por el ministerio, no cabe duda de que hay una identidad de perspectivas entre el alumnado y la institución universitaria, al menos a nivel ministerial. En cambio, se advierte preocupación y perplejidad por parte del profesorado. Con relación al área, más amplia, de las humanidades y, a la hora de considerar el futuro de las asignaturas humanísticas en la universidad pública, este sentimiento se ha puesto de manifiesto en el congreso del CUN celebrado en Italia y también en la prensa española.

Específicamente, respecto a las asignaturas de lenguas, estas presentan en sí una capacidad aplicativa que permite su desarrollo práctico en los ámbitos internacionales de economía y derecho, si bien cabe recordar que la lingüística es mucho más que eso y abarca áreas teóricas de gran interés, necesarias para el desarrollo de las áreas aplicativas.

Por último, no sin cierta reluctancia, se ha de asimilar que el papel de la lingüística en las titulaciones mixtas “profesionalizantes” supone interpretar las lenguas como comunicación. A su vez, la comunicación internacional, denominación de la titulación analizada, se ha de entender como la comunicación en las relaciones económico-comerciales, en primer lugar, y políticas, en segundo. En consecuencia, el análisis lingüístico se va a ver limitado a su aplicación en las realizaciones pertenecientes a esos ámbitos.

Referencias y fuentes de internet

Convegno dell'Area 10 del CUN: *DOVE VA L'UNIVERSITÀ PUBBLICA IN ITALIA? Le attese dell'area umanistica*. 24 giugno 2016 – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca <http://www.glottologia.org/convegno-area-10-cun>.

Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e culture moderne http://www.dipartimentolingue.unito.it/Reunion_cun.

García Vega, Miguel Á. (2016) “Las letras sí que dan trabajo”, *El País*, Formación.

Gazzetta ufficiale 155 <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/07/06/07A05800/sg>.

Ministero dell'Università e della Ricerca (MIUR) <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/>.

Prada Vázquez, A. (2016) “Las humanidades fabrican inútiles”, *El País*, Opinión.

Felisa Bermejo Calleja (Dr. philol., docente e investigadora universitaria) Trabaja en el Departamento de *Lingue e Letterature straniere e Culture moderne* de la Universidad de Turín. Las dos líneas fundamentales de investigación son (i) el análisis y la descripción de la morfología española en clave contrastiva español-italiano y (ii) la metalexicografía bilingüe. Correo electrónico: fbermejo@unito.it.

LAS PRESUPOSICIONES DE LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA Y SUS APLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

DAVID PÉREZ RODRÍGUEZ

Universidad de Valladolid, España

Resumen. La Programación Neurolingüística nació hace varias décadas como idea de modelo basado en la comunicación, que nos permite saber cómo se construyen nuestros pensamientos y cómo podemos aprovechar esos resultados para mejorar nuestras habilidades y generar cambios positivos en nuestra forma de comunicarnos hasta alcanzar la excelencia. Aunque, en principio, la PNL surge como una herramienta para analizar y evolucionar en el sistema comunicativo de nuestra propia lengua para alcanzar la excelencia como comunicador, es posible aplicar sus técnicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua y buscar de igual forma la excelencia comunicativa en un nuevo idioma, ya que aprender a comunicar no es solo poder construir frases gramaticalmente correctas. A pesar de que estos postulados podrían aplicarse de forma universal, la propuesta se hace en el área del español como lengua extranjera a modo de ejemplo.

Palabras clave: Programación Neurolingüística, L2, Español lengua extranjera, Aprendizaje de lenguas.

Introducción

Las razones que tenemos para aprender una segunda lengua pueden ser de muy diversa índole: como obtener un certificado de nivel, aprobar una asignatura, poder desenvolvemos en un viaje o integrarnos de forma más o menos permanente en una sociedad.

El problema que se nos plantea es que para cualquiera de los objetivos por los que uno se acerca a una segunda lengua, dispone de un único método de estudio de enfoque tradicionalista basado en el que se usaba con las lenguas muertas. Estos métodos nos presentan un aprendizaje gramatical y léxico graduados con modelos comunicativos orales y escritos. Sin embargo, enseñar una lengua no es repetir un modelo para traducir de una lengua muerta sino abrir las puertas de un nuevo mundo vivo. Si queremos que la comunicación sea eficaz debemos

replantearnos los principios metodológicos existentes. Teniendo en cuenta estos factores, si buscamos un aprendizaje pausado, graduado y sin una inmersión lingüística real, tal vez los métodos tradicionales puedan seguir siendo de ayuda, pero si buscamos un proceso basado en la realidad de la comunicación estos sistemas no resultan tan efectivos como podrían llegar a serlo. En esta concepción nueva, que rompe radicalmente con los esquemas que se vienen empleando desde hace décadas, se ha tenido en cuenta el único modelo existente que tiene como objetivo fundamental la excelencia comunicativa. Hablamos de la Programación Neurolingüística (PNL). Este sistema es, en resumen, un modelo basado en la comunicación que nos permite saber cómo construimos nuestros pensamientos de forma que podamos aprovechar esa información para generar cambios positivos a través de las habilidades propias y ajenas. La PNL, a grandes rasgos, habla de la necesidad de una actitud de curiosidad, aventura, aprendizaje constante y excelencia humana; una metodología basada en presuposiciones que nos ayuda a modelar nuestra estructura mental; y una tecnología con la que conseguir los resultados que buscamos a través de la aplicación de la técnica precisa. El problema es que en la mayoría de los estudios que se vienen publicando sobre el tema, se presta mucha atención a la parte de *neuro* y poco a la de *lingüística*, pero ¿por qué no usar estas técnicas que buscan la excelencia humana y comunicativa en un contexto de aprendizaje de lenguas, donde esa excelencia sería fundamental?

La PNL se fundamenta en una serie de presuposiciones que hay que tomar como verdaderas (al margen de que puedan ser discutidas o no), unas reglas de la mente y unos axiomas de la comunicación. Como primer acercamiento a esta idea vamos a plantear de forma sucinta unas posibles aplicaciones teóricas de las presuposiciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua para sugerir cambios positivos en la metodología de una L2. Esta lista de presuposiciones ha sido tomada de algunas de las obras Salvador Carrión (sobre todo de la obra de 2001), aunque podría usarse cualquier otro estudio de PNL pues las variaciones que presenta la lista entre los diferentes títulos es mínima. Las presuposiciones serían las siguientes:

1. Vida y mente son sistemas en proceso continuo de transformación: Cuando enseñamos una lengua no solo estamos dando a conocer un nuevo código o un sistema, sino que estamos cambiando vidas. Si nuestro pensamiento se estructura en ideas y estas ideas están necesariamente codificadas en un código que conocemos, dominar un idioma diferente al materno provoca, por tanto, cambios en la estructura del pensamiento individual y nos acerca a la cosmovisión de otro tipo de personas. Siempre se habla de la dualidad significante/significado, y dentro del segundo el denotativo y el connotativo, pero no debemos olvidar la importancia que tiene también la parte de significado emotivo, es decir, las sensaciones o emociones a las que asociamos una palabra o frase. ¿No hay expresiones que nos recuerdan a personas determinadas? ¿No recordamos palabras asociadas a un contexto de felicidad o tristeza? Lo mismo sucede con

una segunda lengua: el aprendizaje reactivo es una realidad, y si conseguimos que los elementos nuevos se asocien con diferentes emociones contextuales se afianzarán con una mayor rapidez porque es imposible aislarnos del sistema en el que estamos. Las personas no pueden no influenciarse. Es cierto que la misma acción puede no producir el mismo efecto en otro ambiente (explicaciones gramaticales a veces funcionan y a veces no), pero para tener éxito dentro del sistema es necesario ser flexible: a mayor complejidad del sistema, una mayor flexibilidad es necesaria.

2. Los canales sensoriales deben estar abiertos y limpios: La comunicación real se produce aquí y ahora. Por tanto, es innegable que los mensajes se crean y se interpretan con absoluta inmediatez y en un intercambio espontáneo de turnos conversacionales. Es por ello por lo que en el proceso de la comunicación se da el fenómeno de la escucha activa, muchas veces manifestada a través de elementos fáticos. Cualquier alteración en un sistema natural provoca un rechazo inconsciente por parte del interlocutor, al igual que en la comunicación espontánea lo hace la ruptura de las máximas conversacionales. Por tanto, lo primero que debemos plantearnos es el diseño de las propias actividades del aula. Generalmente, el alumno espera su turno paciente, desconectando de la clase cuando sabe que no le va a tocar intervenir. De igual forma, el intercambio programado de turnos con una respuesta siempre cerrada y unidireccional provoca una situación artificial que difícilmente se reproducirá en un contexto no motivado y, por tanto, la aplicación real de los conocimientos que de ella se aprendan será cuanto menos problemática.

3. No existe la “no comunicación”: Según los famosos porcentajes de Albert Mehrabian, explicados incluso por él mismo en su página web, todo lo relacionado con el lenguaje corporal (gesto, postura, mirada...) supone un 55% de la información que recibimos. Otro 38% estaría relacionado con la voz (volumen, tono, entonación...). El resto, un pequeño 7% sería la cantidad de información que recibimos por la vía exclusivamente verbal. Ante esta realidad debemos preguntarnos lo siguiente: ¿cómo de efectivo puede ser un método de aprendizaje que tan solo se centra en un 7% del total disponible? ¿Qué es “más correcto” desde el punto de vista comunicativo: una respuesta gramatical correcta, aunque artificial, una respuesta gramaticalmente incorrecta aunque comprensible o una respuesta no verbal adecuada perfectamente al contexto comunicativo? Quizá sea el momento de comenzar a hablar no solo por los codos, sino también por las manos, la cara o el cuerpo.

4. No hay errores o fracaso en la comunicación, solo resultados: Los errores que podemos cometer a la hora de comunicarnos podrían clasificarse en errores por adición u omisión, falta de concordancia, rupturas del orden sintáctico, pleonasmos, errores de tipo etiológico (interlingüales e intralingüales), etc. El problema es que este tipo de errores también se da en la propia lengua durante el coloquio. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta que si estos errores

están presentes cuando estamos hablando en nuestro propio idioma, ¿cómo no iban a estarlo si usamos otro diferente? El problema es discernir entre los que forman parte de los rasgos de lo coloquial y los que forman parte del mal uso de la norma académica. Dado que en muchos casos será imposible saber a cuál de las dos realidades se corresponde el error, tal vez haya que plantearse la necesidad de interrumpir una intervención para hacer un apunte normativo, si no lo hacemos tampoco con interlocutores de nuestra misma lengua y sabiendo que ello, además, provoca una ruptura del discurso y de la línea argumental y de pensamiento con todo lo que eso conlleva. Por eso, la corrección no debe ser un mecanismo punitivo sino parte del propio método en el que el alumno debe implicarse. También existe la corrección positiva por parte del profesor, y la reflexión por parte del alumno, como veremos en el siguiente punto.

5. El esfuerzo positivo de una persona se mantiene constante mientras el valor y la adecuación de la conducta sean cuestionados: No hay progreso sin revisión propia o inducida. Es necesario que en el proceso el alumno no vea en las tareas “deberes de inexcusable cumplimiento”, pues ello le llevará a hacerlos sin ganas, sin motivación y para cumplir con un objetivo que se le marca, pero no por interés. Las tareas deben estar basadas en conceptos realistas y útiles, motivadores para el estudiante. Es por esto por lo que, al menos en teoría, dependiendo del tipo de grupo, o incluso del tipo de persona, debieran adaptarse las actividades a las necesidades reales. Sin embargo, este proceso no es exclusivo del profesor y el alumno debe implicarse activamente con la reflexión del propio trabajo:

Lo que estoy haciendo, ¿es lo mejor que puedo hacer?

¿De qué forma puedo mejorar lo que hago?

¿Podría hacerlo de otra forma para que fuera más preciso o económico?

Preguntas como las anteriores y su aplicación en la elaboración de tareas o en el trabajo diario del aula deberían acompañar constantemente al estudiante en su proceso de adquisición de una segunda lengua.

6. Todo comportamiento tiene una intención positiva: Si a pesar de aplicarse el punto anterior el alumno a veces no entrega la tarea, la hace a desgana, no participa activamente o se distrae, lejos de intentar obligarle a tener una actitud forzada deberíamos plantearnos por qué alguien que voluntariamente está en ese lugar ha tomado esa actitud y quizá replantearnos los actos que por nuestra parte le han llevado a tomar esas decisiones, como veremos en el siguiente punto.

7. El resultado de la comunicación es la respuesta que obtenemos, independientemente de nuestra intención: Esta presuposición nos lleva a reflexionar sobre dos realidades. La primera es la utilidad de actividades conversacionales en grupo sobre un tema cerrado, forzando un contexto artificial y carente de interés para el estudiante, con lo que la respuesta no sería válida

como modelo de comunicación real. La segunda es que, si la respuesta son errores repetidos (todos acabamos hastiados de corregir siempre el mismo error a todos los estudiantes), quizá el problema esté en un fallo metodológico que haya que enmendar, cambiando nosotros también nuestro mapa (es decir, la forma subjetiva que tenemos de ver y organizar el mundo) y no solo intentándolo con el del estudiante.

8. El mapa no es el territorio: ¿Cuántas veces hemos escuchado a un alumno decir “pero es que mi profesor me dijo...” seguido de una extraña aseveración? Es evidente que cada profesor tiene sus técnicas, pero también cada alumno tiene las suyas para retener y organizar los conocimientos que, dicho sea de paso, no solo adquiere en el aula. Por lo tanto, quizá sea verdad que en su momento le dieron una información que vista con perspectiva resulta equivocada (en términos de norma gramatical). Sin embargo, toda esa información, tanto la correcta como la incorrecta, conforma el mapa del alumno gracias al cual es capaz de moverse en un código que no es el de su lengua materna. Si despreciamos esa información de antemano y rompemos su mapa tan solo conseguiremos que se pierda. En la gramática, al igual que en la vida, un mapa más sencillo puede ayudarnos a veces mucho mejor que el más preciso mapa topográfico. El problema es que cada mapa, cada mente, es diferente y nosotros debemos ser conscientes de ello a la hora de valorar los conocimientos que cada estudiante trae consigo y sobre el que ha hecho sus anotaciones, añadidos y correcciones. El *rapport* (adaptación de nuestro mapa al mapa del otro) es una realidad bidireccional, sin olvidar que quien posee más alternativas, posee el control, y ese es el papel que ha de tener el profesor. No obstante, quizá haya que hacer ver al estudiante que posee las alternativas suficientes como para poder tener el control de la situación comunicativa y no estar siempre resignado a ser un personaje secundario dentro su propio proceso de aprendizaje.

9. Todos tenemos tres niveles de comunicación, filtros en la percepción, un sistema representacional y metaprogramas que nos condicionan: Es cierto que cada uno tiene una forma de aprender, de ver la realidad y de distorsionarla, pero eso no ha de ser un problema sino una forma de aprovechar lo que ya sabemos de nosotros mismos reforzando aquello en lo que poseemos mejores cualidades, incluso en el diseño de actividades.

10. Todos tenemos los recursos necesarios para realizar los cambios deseados: “Nunca se me han dado bien las lenguas” u otro tipo de creencias son barreras que nosotros mismos nos creamos y que dificultan cualquier acción o cambio. Ante esta situación, y teniendo en cuenta que el reto no es imposible y que todos somos capaces de llegar a la meta aunque usemos diferentes caminos, a modo de conclusión lanzaremos la siguiente pregunta: ¿quizá habremos llegado al punto en que es necesario cambiar o acondicionar el mapa tradicional para optimizar el aprendizaje de una segunda lengua?

Referencias

- Andreas, S. y Andreas, C. (1994). *PNL Cambia tu mente para cambiar tu vida*. Madrid: Gaia.
- Carrión, S. (2001). *Curso Practitioner* (2ª edición). Barcelona: Obelisco.
- (2002). *PNL para principiantes*. Barcelona: Océano-Ámbar.
- Cudicio, C. (2006). *La PNL las claves para una mejor comunicación*. Barcelona: Gestión 2000.
- Mehrabian, A. <http://www.kaaj.com/psych/smorder.html>.
- Romilla, R. y otros (2008). *PNL para dummies*. Barcelona: Granica.

David Pérez Rodríguez (Dr. philol, docente universitario) trabaja en la Universidad de Valladolid. Sus investigaciones abordan el análisis del discurso y sus aplicaciones y el español como lengua extranjera. Email: dperezr@funge.uva.es.

METÁFORA Y VALORACIÓN: JUICIOS EN EL DISCURSO ORAL Y COLOQUIAL

JUAN VELA BERMEJO

Universidad de Letonia, Letonia

Resumen. El objetivo de la presente comunicación es el tratamiento de la metáfora como recurso lingüístico capaz de transmitir evaluaciones de juicio hacia personas, grupos o instituciones. El lenguaje, como instrumento de interacción social, tiene como función básica la comunicación. Por lo tanto, el discurso no representa sólo un estado de cosas o una descripción de hechos, situaciones o acontecimientos, sino que está influenciado directamente por el tipo de interacción entre emisor y receptor en un contexto determinado. En el marco de esa interacción y a partir de un corpus oral-coloquial en español, pretendemos demostrar que las emociones desempeñan un papel fundamental ya que recogen los pensamientos y valoraciones del hablante hacia otros individuos o entidades, situación que evidencia en mayor o menor medida la actitud del emisor que desembocará en diversas reacciones por parte de los restantes interlocutores.

Palabras clave: metáfora, valoración, juicio, oralidad, lengua coloquial.

Introducción

El objeto de estudio principal del presente artículo es la metáfora como mecanismo de valoración en la interacción oral. La función básica del lenguaje como instrumento social es la comunicación; por lo tanto, el discurso no representa solo un estado de cosas o una descripción de hechos, situaciones o acontecimientos, sino que está influenciado directamente por el tipo de interacción entre emisor y receptor en un contexto determinado. En el marco de esa interacción, las emociones desempeñan un papel fundamental ya que recogen los pensamientos y valoraciones del hablante hacia otros individuos o entidades, situación que evidencia en mayor o menor medida la actitud del emisor que desembocará en diversas reacciones por parte de los restantes interlocutores.

Para llevar a cabo dicho trabajo se mostrará un análisis de cinco ejemplos provenientes de un inventario de 234 intercambios orales de los siguientes corpora del español: el COVJA (Azorín y Jiménez, 1997), *el Corpus de conversaciones coloquiales* de Briz y el grupo Val.Es.Co. (2002) y el CREA. Gracias a este muestrario se ha comprobado el modo en que los hablantes utilizan la

metáfora como recurso valorativo en la interacción oral, tanto a la hora de expresar los sentimientos o emociones de los mismos en un plano personal como en relación a otras personas o grupos, objetos, situaciones o hechos particulares.

1. Fundamentos teóricos: oralidad, modalidad y metáfora

Hasta el momento, los análisis planteados respecto a la valoración en el discurso se han basado fundamentalmente en muestras de la lengua escrita, lo que ha derivado en un enfoque determinado en el tratamiento de los índices lingüísticos englobados en la modalización de un texto; sin embargo, dichas unidades funcionan y adquieren valores en la conversación, a veces de una forma involuntaria y espontánea, por lo que consideramos *lo coloquial* en la conversación como la vertiente discursiva idónea en cuanto a la libertad del interlocutor en la creación enunciativa (Briz, 1998: 33-34), es decir, en la capacidad del mismo en plasmar sus emociones, sentimientos o contenidos evaluativos y actitudinales mediante la modulación espontánea del sistema lingüístico y atendiendo siempre a finalidades comunicativas específicas.

Una vez centrado nuestro interés en la actitud como estrategia de evaluación en el discurso oral mediante la expresión de emociones, juicios o apreciaciones, dentro de la amplísima serie de recursos que pueden expresar valoración en el texto nos hemos decantado por el lenguaje figurado, adoptando una perspectiva nueva en el enfoque de estos procedimientos a partir de la “actitud” dentro de la Teoría de la Valoración (Halliday y Hasan, 1989; Martin y White, 2005; Halliday, 2009). Mecanismos como la metáfora, la metonimia, la hipérbole o el lenguaje prefabricado evidencian ya de por sí una intencionalidad del locutor que juega con el lenguaje para acercarse a su interlocutor. En nuestro caso, hemos centrado nuestro análisis en la metáfora, procedimiento ya de por sí cargado de subjetividad que, en el ámbito de las estrategias actitudinales de valoración y los significados interpersonales en la interacción oral, nos ofrecerá una nueva e interesante visión alejada de las concepciones de los mecanismos tropológicos basados en la retórica clásica y fundamentados, principalmente, en textos escritos (Díaz, 1990:155).

2. Análisis de la metáfora valorativa

Las metáforas que expresan evaluaciones de juicio incluyen esos significados que potencian la distinción entre valoración positiva o negativa del comportamiento humano, en relación directa con un conjunto de normas más o menos institucionalizadas. Dentro de estos valores de juicio, existen unos que apelan a la denominada “estima social”, es decir, conllevan evaluaciones sin implicaciones legales o morales donde una persona será juzgada con mayor o menor estima dentro de la comunidad a la que pertenezca, mientras que en otros valores relacionados con la “sanción social” sí entrará en juego un determinado conjunto de reglas o regulaciones y, por lo tanto, las evaluaciones podrán tener implicaciones legales y morales. Por ejemplo, las metáforas de juicio que miden la capacidad de un individuo a la hora de llevar a cabo un ejercicio determinado

pueden estar relacionadas con la competencia de la persona o el grupo para acometer una actividad, en términos de habilidad o experiencia elevadas. En (1) observamos una caracterización propia del interlocutor H4 en su etapa escolar:

(1)

360 <E2>: En los estudios, ¿has tenido alguna asignatura o curso que te haya marcado...?

361 <H4>: No, en el... en la universidad... como estoy estudiando por... esta carrera por... como pueda <sic> estar estudiando otra, pues no me ha marca<(d)>o nada. En el colegio **yo era pues el típico empollón asqueroso** que (—>)... **sacaba muy buenas notas** y era un pavo, había mucho control y nada. Luego ya cuando entré en el instituto pues... conocí a los que son ahora mis amigos, y ya pues me desmadré un poquito. Sacaba buenas notas también en el instituto... pero ahora ya en... bueno aquí en la universidad, pela<(d)>o y... <risas> y de milagro, o sea que tampoco, aquí nada...

Es apreciable una “gradación evaluativa” de H4 en cuanto a su implicación académica: por una parte, encontramos una exacerbación del hecho universal en *el colegio yo era pues el típico empollón asqueroso que sacaba muy buenas notas* donde se aprecia la adjetivación modal (*típico, asqueroso*) junto al concepto metafórico y prefabricado en superlativo *empollón*, que equipara el calentamiento exhaustivo de ejercen las aves sobre sus huevos con una dedicación única y completa al estudio (ESTUDIAR ES EMPOLLAR HUEVOS, propio de la jerga estudiantil); por otra, destaca la metáfora conceptual LAS PERSONAS SON ANIMALES tanto en el caso anterior como en el uso idiomático *pavo* a la hora de focalizar su inocencia en dicha etapa. Los períodos académicos posteriores conforman la oposición de guiones semánticos con el caso anterior, donde prevalecen usos verbales como *me desmadré un poquito* o idiomáticos a la hora de caracterizar las bajas calificaciones en el período universitario (*bueno aquí en la universidad, pelado y de milagro*). H4 cumple el papel de meta de la evaluación, donde la caracterización social en términos de estima como individuo “competente” o “estudioso” posee cierta connotación antonímica con respecto a su personalidad en el momento de la conversación.

(2)

502 <H3>: Antiguamente los niños eran más inteligentes que ahora.

503 <H1>: ¡Ah!

504 <H3>: Antiguamente... pensaban, antiguamente...

505 <H2>: Estaba <nombre propio> Barrio Sésamo </nombre propio> <simultáneo> y... <ininteligible>.

506 <H3>: Tenían la creatividad... **la creatividad no estaba mutilada** </simultáneo>, porque les pones delante de una caja que les deja atontados, y no salen y están atontados. Antes se creaba más cosas, se jugaba a juegos más intuitivos.

En (2) el hablante H3 reincide que la televisión anula la creatividad y la imaginación de los niños, en una oposición de guiones semánticos centrada en el marco puramente temporal: “Antiguamente los niños eran más inteligentes que ahora”. La personificación libre se hace palpable en *la creatividad no estaba mutilada*, donde esta habilidad se asemeja al cuerpo del ser humano y “mutilada” se asocia a “destrozada o anulada”. El juicio de caracterización social hacia los niños parte de la metáfora conceptual LAS IDEAS [CREATIVAS] SON CUERPOS y se intensifica en un marco valorativo de individuos “creativos” y “competentes”, en contraposición a la actitud de los niños en el momento de la conversación, donde la falta de creatividad permanece motivada por la excesiva adicción a los programas televisivos.

(3)

A: Mi madre es una persona especial... Mi madre habla un poquito vulgar pero cuando se cabrea o cuando nos regaña **se hace poeta la tía**... Usa recursos literarios tales como el “hipérbaton”: el “hipérbaton” es esa manera de alterar el orden de las palabras para el embellecimiento de la obra... Yo que sé, a lo mejor hacía una trastada en casa, abría el gato en canal por la mitad pa ver lo que había dentro (dicen la curiosidad mató al gato, no, lo maté yo), llega tu madre “enverbená”, con los ojos inyectados en salmorejo y dice: “¡Daniel! ¡Que me vas a quitar de la vida! ¡De la vida me vas a quitar!” Y yo: “¡Mamá eres gongorina!”

B: (RISAS)

Mi madre es una persona especial... Así comienza la extensa intervención de A en (3) que establece la oposición de guiones semánticos entre “madres” e “hijos”. En este caso, resulta interesante un proceso de ironía positiva sobre la peculiar forma de hablar de la madre del hablante: *se hace poeta la tía*. Esta sentencia metafórica, libre y semánticamente transparente equipara a la madre del hablante con un poeta, en contraposición antonímica evidente con su habla vulgar cotidiana (“habla un poquito vulgar pero cuando se cabrea o cuando nos regaña...”) El componente de juicio en un marco de estima social gracias a la metáfora conceptual LAS HABILIDADES [REGAÑAR] SON ARTE [POETIZAR] sitúa a la madre de A como persona creativa, habilidosa y de una competencia destacable en el manejo del lenguaje; además, el contexto jocoso o humorístico se consigue mediante la reflexión metalingüística insertada en el ámbito coloquial. El interlocutor afirma que su madre es capaz de utilizar recursos literarios tales como el “hipérbaton”, del cual proporciona una definición técnica, para posteriormente comentar el ejemplo ilustrativo:

- a) Rotura de los cánones y situación inverosímil: *Yo que sé, a lo mejor hacía una trastada en casa, abría el gato en canal por la mitad pa ver lo que había dentro (dicen la curiosidad mató al gato, no, lo maté yo)*
- b) Recurso empleado por la madre: “el hipérbaton familiar”: *llega tu madre “enverbená”, con los ojos inyectados en salmorejo y dice: “¡Daniel! ¡Que me vas a quitar de la vida! ¡De la vida me vas a quitar!” Y yo: “¡Mamá eres gongorina!”*

- c) Por último, la muestra de polifonía junto al conocimiento compartido aclara la explicatura, es decir, la madre es capaz de utilizar tales recursos emulando a uno de los poetas claves del barroco, Góngora.

(4)

P: ¿qué? ¿ cómo va el coche ya □ Juan?

J: muy bien/ que lo diga la mamá □ §

C: § ¡ay!/ está **hecho un artista** §

J: § qu- que fuimos a la boda
deee/- bueno/ al bautizo §

C: § al bautizo

P: ¿yo qué te dije?// *verás cómo eso te vas a ir tú [mismo ≠ soltando ≠]*

En (4), ante la pregunta de P a J sobre cómo son sus primeros días ejerciendo la conducción, éste último pide a su madre (participante C) que caracterice su capacidad en dicha práctica. Es aquí cuando aparece la evaluación *está hecho un artista*, locución verbal atributiva que parte de la metáfora conceptual LAS HABILIDADES SON ARTE. La interlocutora C describe a su hijo mediante esta secuencia metafórica e idiomática con el objetivo de ensalzar las inmensas y casi innatas aptitudes del individuo en la práctica anteriormente mencionada; además, ya que J acaba de obtener el carnet de conducir, apreciamos una exacerbación de su destreza en el ámbito mencionado que se podría insertar en el ámbito del juicio de capacidad, es decir, el participante J como meta de una evaluación positiva a la hora de resaltar su competencia y su habilidad en una vertiente nueva como es la conducción automovilística.

(5)

359 <E1>: Y... claro y... </simultáneo> bueno y a quién cogen, a gente con experiencia. A un jovencico que acaba de acabar la carrera, ya **tiene que ser un buen** (—>)... **máquina** para que lo metan, porque (—>)...

360 <E2>: Pero es que lo que yo pienso <silencio>... <ruido = tos> <ininteligible> que lo que yo pienso que... es que es vergonzoso que una persona esté estudiando cinco años, para que luego termine en un trabajo...

En (5) el sujeto E1 especifica que la experiencia es el factor fundamental para obtener un trabajo. De ahí surge el marco evaluativo en cuanto a la comparación del colectivo con experiencia laboral con respecto al más joven o novato. Éste último, y sus pocas posibilidades de conseguir un trabajo, quedan representados del siguiente modo: *a un jovencico que acaba de acabar la carrera, ya tiene que ser un buen máquina para que lo metan...* La metáfora conceptual LAS PERSONAS SON OBJETOS [MÁQUINAS] se especifica de un modo literal en el recurso metafórico prefabricado *ser un buen máquina*, procedimiento con un evidente componente de juicio en términos de caracterización social: los jóvenes (meta de la evaluación) recientemente titulados podrán acceder a un buen puesto de

trabajo si realmente poseen aptitudes para ello, además de un elevado nivel de eficiencia y profesionalidad en el desempeño de las mismas. Esta sentencia ha adquirido el rasgo de locución verbal atributiva por su uso recurrente en la jerga juvenil y coloquial a la hora de plasmar no sólo una valoración como individuo competente, sino como persona que transmite grandeza e inspira admiración.

3. Conclusiones

Proponer el análisis de la metáfora como mecanismo de valoración en la interacción oral se justifica por dos razones fundamentales: el discurso oral y coloquial ofrece muestras discursivas donde los diversos procedimientos lingüísticos referidos tanto a la metáfora como a otros recursos discursivos (la hipérbole, los juegos de palabras, la polisemia o, en un estado global, los mecanismos de cohesión), aparecen de un modo libre e inesperado, justificado por el nivel de gestión y creación lingüística del interlocutor junto al progreso conversacional particular (Briz, 1996: 29); por otro, la elección de la metáfora como recurso transmisor de significados evaluativos se fundamenta por su propia naturaleza y su relevancia en el marco oral y coloquial (Sanmartín, 2000: 138), es decir, conforma un proceso que impregna el lenguaje cotidiano por su capacidad explicativa y por permanecer vinculado, en la amplia mayoría de ocasiones, a las estrategias comunicativas del interlocutor (persuadir, convencer, amenazar, avisar, etc.)

Referencias

- Azorín, D. et al. (2002): *Alicante Corpus Oral del Español*. Universidad de Alicante: versión CD-ROM.
- Briz, A. (1996): *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco-Libros.
- Briz, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. y VALE.SCO (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco-Libros.
- Díaz, M^a C. (1990): “Gramática y estilística de los tropos”, en *ELUA*, 6, pp. 153-182.
- Halliday, M. & R. Hasan (1989): *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. (2009): “Methods-techniques-problems”, en M. Halliday y J. Webster (eds.): *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. Wiltshire: Continuum Companions, pp. 59-86.
- Martin, J.R. y P.R. White (2005): *The language of evaluation. Appraisal in English*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Sanmartín, J. (2000): “La creación léxica (I). Neologismos semánticos: las metáforas de cada día”, en A. Briz y Grupo VALE.SCO (2000): *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel Practicum, pp. 125-142.

Juan Vela Bermejo (Dr. philol., Lector) trabaja actualmente en la Universidad de Letonia como lector MAEC-AECID. Sus intereses de investigación incluyen la Lingüística Sistémico Funcional y el lenguaje coloquial. Email: juan.vela@ua.es.

Published by University of Latvia Press
5 Baznīcas Street, Rīga, LV-1010, Latvia
Phone: +371 67034535
www.lu.lv/apgads

Printed by SIA "Latgales druka"